

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM VE DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ**  
**METODUNUN YABANCI DİLDE BAŞARIYA VE ÖZ**  
**YETERLİĞE ETKİLERİ**

**Osman Emir ŞENEL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2016**



**©2016-Osman Emir ŞENEL**

**T.C.**

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM VE DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ  
METODUNUN YABANCI DİLDE BAŞARIYA VE ÖZ  
YETERLİĞE ETKİLERİ**

**THE EFFECTS OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING  
AND GRAMMAR TRANSLATION METHOD ON  
ACHIEVEMENT AND SELF-EFFICACY IN FOREIGN  
LANGUAGE**

**Hazırlayan**

**Osman Emir ŞENEL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**KIRŞEHİR-2016**

## KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Osman Emir ŞENEL tarafından hazırlanan “İletişimci Yaklaşım ve Dilbilgisi-Çeviri Metodunun Yabancı Dilde Başarıya ve Öz Yeterliğe Etkileri” adlı tez çalışması 15/06/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman ..... (İmza)

Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Üye ..... (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye ..... (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../20..

Osman Emir ŞENEL

İmza

## ÖZET

# İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM VE DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ METODUNUN YABANCI DİLDE BAŞARIYA VE ÖZ YETERLİĞE ETKİLERİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan: Osman Emir ŞENEL**

**Danışman: Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**2016 – (xiv + 134)**

**Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Jüri**

**Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL**

**Yrd. Doç. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR**

Bu araştırmada, iletişimci yaklaşımla yürütülen ders süreçlerinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders süreçlerine nazaran olumlu çıktılara sahip olduğu hipoteziyle öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney öncesi denk gruplar belirlenmiş ve ardından kontrol grubuyla dilbilgisi-çeviri metodu, deney grubuyla da iletişimci yaklaşım esaslarıyla ders işlenmiştir. Dersler her iki grubun yöntemine uygun tekniklerle ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviye içerikleriyle hazırlanmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Başarı Testi-1, Yabancı Dil Başarı Testi-2 ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Başarı testleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 içerik ve seviyesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu testlerin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiş, maddelerin uyum katsayısı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği güvenilirlik katsayısı, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından 0,97 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda sontest uygulamasının ardından veriler betimleyici, parametrik ve parametrik olmayan istatistikler aracılığıyla değerlendirilmiş ve testlerin anlamlılık düzeyi olarak  $p < ,05$  yeterli görülmüştür. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine nazaran genel başarıda, dinleme ve konuşma becerisi başarısında, genel öz yeterlik inancında, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında olumlu yönde anlamlı fark oluşturduğu gözlenmiştir. Bu deney sonucu alan yazındaki ilgili çalışmalarla örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil Edinimi, İngilizce, Metot, Öz Yeterlik, Yaklaşım

## **ABSTRACT**

# **THE EFFECTS OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND GRAMMAR TRANSLATION METHOD ON ACHIEVEMENT AND SELF- EFFICACY IN FOREIGN LANGUAGE**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: Osman Emir SENEL**

**Advisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet TASDEMIR**

**2016 - (xiv + 134)**

**Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences**

**Department Of Educational Sciences**

**Science of Curriculum And Instruction**

**Jury:**

**Assoc. Prof. Dr. Mehmet TASDEMIR**

**Asst. Prof. Dr. Menderes UNAL**

**Asst. Prof. Dr. Alper Murat OZDEMIR**

In this study, with the hypothesis of lessons that handled with communicative language teaching have positive outputs over lessons that handled with grammar-translation method, an experiment has been executed in a two-group experimental design. Before the experiment, equal groups have been determined and then lessons for control group have been conducted within the grammar translation method and for treatment group have been conducted within the communicative language teaching. The lessons have been made by appropriate techniques and the contents of CEFR (A1-A2).

Data have been collected via Foreign Language Achievement Test 1-2 which have been developed by the researcher and Foreign Language Self-Efficacy Scale which has been developed by Yanar and Bumen (2012). Achievement tests have been developed through CEFR (A1-A2) contents and degree. The construct validity and reliability of the achievement tests have been done by expert opinions and items' coefficient of concordance has been found as 1,00. The Foreign Language Self-Efficacy Scale's reliability has been determined as 0,97 by the developer.

At the end of the study, after post-tests have been applied, the data have been evaluated by descriptive, parametric and nonparametric statistics and as the significance level of the tests,  $p < ,05$  value has been seen sufficient. Accordingly, the lessons that handled with communicative language teaching have shown statistically significant difference on overall performance, listening and speaking achievement, overall self-efficacy, listening and speaking self-efficacy over grammar translation method. These findings match up with the studies in literature.

**Keywords:** Approach, English, Language Acquisition, Method, Self-Efficacy

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’deki dil eğitiminin istenen sonuçları veremediği gerçeğinden yola çıkılmış ve dil eğitiminde işlevsel kazanımların ortaya çıkmasını sağlayan iletişimci yaklaşımla yürütülen ders süreçlerinin klasik ve ezbere dayalı metotlarla yürütülen ders süreçlerine nazaran hem başarı hem de öz yeterlik inancı boyutlarında olumlu sonuçlar doğurduğu hipoteziyle bir deney gerçekleştirilmiştir. Deney sonucunda elde edilen sonuçlar tüm hipotezler ele alındığında tatminkr bulunmuş olup, alan yazındaki ağırlıklı bulgularla da örtüşmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, her kademedeki eğitim kurumunda yürütülen İngilizce derslerinin nasıl daha verimli olabileceğine çok genel bir yaklaşım açısından ışık tutmaktır. Bu çerçevede bu araştırma ile:

- Yabancı dil eğitiminin dilin işlevsel boyutlarına yönelik yapılandırılmasına katkı sunulması,
- Öğrenci grubunun hedef, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda uygun yöntem ve tekniklerin ders süreçlerine uyarlanmasında fikir verilmesi,
- Yabancı dil başarısını ölçen sınavların iletişimci yaklaşım esaslarıyla yeniden düzenlenmesine katkı sunulması hedeflenmektedir.

Bu vesileyle, tüm hayatım ve yabancı dil eğitimim boyunca bana güvenen, mesleğini seven bir İngilizce ğretmeni olmamda sonsuz emeği bulunan kıymetli aileme, yorucu araştırma sürecinde elinden gelen hiçbir yardımı esirgemeyen, bu tezin tamamlanmasındaki temel etken olan sevgili eşime, Kırşehir’e geldiğim günden bu yana her zaman yanımda olan kıymetli dostum Mustafa ASLANDEREN’e ve yüksek lisans sürecine beni teşvik eden danışman hocam sayın Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yabancı dil öğrenmenin o dilin kültürüne aşinalık gerektirdiğini kabul edip bu süreci kendi öz kültüründen soyutlanmadan yürütme gerekliliğine inanan bir İngilizce ğretmeni olarak, dil eğitimi süreçlerinde iletişimci yaklaşımlardan yararlanmanın önemli olduğunu düşünmekteyim. Küreselleşen dünyada yerelliğimizi muhafaza ederek dünyaya sağlayacağımız fayda, söyleyeceğimiz söz olmalı. Bu sözler okuyarak, konuşarak, tanışarak Őkillenecektir. Bugün dünyanın ortak dili olan İngilizce, Türklerin dünyaya hitap edebilmesinin yegâne anahtarı durumundadır. Bu anahtarı çevirebilmek için İngilizceyi iletişime dönük kullanabilmemiz gerekmektedir ve bunun da etkin ve kalıcı yolu iletişimci yaklaşımlardır.

Kırşehir-2016

Osman Emir ŞENEL



<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa</b>
KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiv
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. HİPOTEZLER</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI</b> .....	<b>6</b>
<b>1.5. VARSAYIMLAR</b> .....	<b>6</b>
<b>1.6. TANIMLAR</b> .....	<b>6</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>7</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1. DİL NEDİR</b> .....	<b>7</b>
2.1.1. Dilin Kökeni .....	8
2.1.2. Dil Statüleri.....	8
2.1.2.1. Resmi Dil.....	8

2.1.2.2. Ulusal Dil .....	9
2.1.2.3. Ana Dili .....	9
2.1.2.4. İkinci Dil .....	9
2.1.2.5. Yabancı Dil.....	10
<b>2.2. DİLBİLİMİ .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3. DİL EDİNİMİ .....</b>	<b>11</b>
2.3.1. Dil Ediniminin Zihinsel ve Biyolojik Temelleri.....	13
2.3.1.1. Broca Alanı.....	16
2.3.1.2. Wernicke Alanı.....	18
2.3.2. Kelime Edinimi.....	18
2.3.3. İkinci Dil Edinimi .....	19
2.3.3.1. Ana Dili Edinimi ve İkinci Dil Edinimi Arasındaki Farklar .....	22
2.3.3.2. Girdi, Çıktı ve Etkileşim .....	22
2.3.3.3. Bilişsel Etkenler.....	26
2.3.3.4. Sosyokültürel Etkenler .....	27
<b>2.4. DİL EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR, METOTLAR VE TEKNİKLER ....</b>	<b>29</b>
2.4.1. Natural Approach (Doğal Yaklaşım) .....	31
2.4.2. Communicative Language Teaching (İletişimci Yaklaşım).....	32
2.4.3. Grammar Translation Method (Dilbilgisi-Çeviri Metodu).....	35
2.4.4. Content Based Instruction (İçeriğe Dayalı Öğretim) .....	36
2.4.5. Cooperative Language Learning (İşbirliğine Dayalı Öğrenme) .....	38
2.4.6. Task Based Instruction (Göreve Dayalı Öğretim) .....	39
2.4.7. Direct Method (Doğrudan Metot).....	39
2.4.8. Silent Way (Sessiz Metot) .....	40
2.4.9. Total Physical Response (Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi).....	40
2.4.10. Audio-Lingual Method (Dil Duyumsal Metot).....	41
<b>2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>42</b>
2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	42

2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	43
<b>2.6. DÜNYADA VE TÜRKİYEDE İNGİLİZCE YETERLİĞİ.....</b>	<b>44</b>
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>51</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>51</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	51
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÇALIŞMA GRUBU .....	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	56
3.3.1. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1).....	57
3.3.2. Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2).....	58
3.3.3. Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ) .....	59
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	60
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>62</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>62</b>
4.1. SONTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	62
4.1.1. Genel Başarı Sonuçları.....	62
4.1.1.1. Okuma Becerisi Başarı Sonuçları.....	63
4.1.1.2. Dilbilgisi Başarı Sonuçları .....	63
4.1.1.3. Kelime Edinimi Başarı Sonuçları .....	63
4.1.1.4. Yazma Becerisi Başarı Sonuçları .....	64
4.1.1.5. Dinleme Becerisi Başarı Sonuçları .....	64
4.1.1.6. Konuşma Becerisi Başarı Sonuçları .....	65
4.1.2. Genel Öz Yeterlik Sonuçları.....	65
4.1.2.1. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları.....	65
4.1.2.2. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları .....	66
4.1.2.3. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları.....	66
4.1.2.4. Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları .....	67
4.1.2.5. Anlamlı Farka Rastlanan Öz Yeterlik Maddeleri .....	67
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>80</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>80</b>

<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....	80
<b>5.2. ÖNERİLER</b> .....	91
<b>KAYNAKÇA</b> .....	93
<b>EKLER</b> .....	102
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	134



<b>TABLULAR LİSTESİ</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 3.1.</b> Öntest Genel Başarı Durumları .....	54
<b>Tablo 3.2.</b> Öntest Okuma Becerisi Başarı Durumları .....	54
<b>Tablo 3.3.</b> Öntest Dilbilgisi Başarı Durumları.....	54
<b>Tablo 3.4.</b> Öntest Kelime Edinimi Başarı Durumları.....	54
<b>Tablo 3.5.</b> Öntest Yazma Becerisi Başarı Durumları.....	55
<b>Tablo 3.6.</b> Öntest Dinleme Becerisi Başarı Durumları .....	55
<b>Tablo 3.7.</b> Öntest Konuşma Becerisi Başarı Durumları .....	55
<b>Tablo 3.8.</b> Öntest Yabancı Dil Genel Öz Yeterlik Durumları .....	55
<b>Tablo 3.9.</b> Öntest YDÖÖ Okuma Becerisi Durumları .....	55
<b>Tablo 3.10.</b> Öntest YDÖÖ Yazma Becerisi Durumları.....	56
<b>Tablo 3.11.</b> Öntest YDÖÖ Dinleme Becerisi Durumları .....	56
<b>Tablo 3.12.</b> Öntest YDÖÖ Konuşma Becerisi Durumları.....	56
<b>Tablo 4.1.</b> Sontest Genel Başarı Durumları.....	62
<b>Tablo 4.2.</b> Sontest Okuma Becerisi Başarı Durumları .....	63
<b>Tablo 4.3.</b> Sontest Dilbilgisi Başarı Durumları .....	63
<b>Tablo 4.4.</b> Sontest Kelime Edinimi Başarı Durumları .....	63
<b>Tablo 4.5.</b> Sontest Yazma Becerisi Başarı Durumları .....	64
<b>Tablo 4.6.</b> Sontest Dinleme Becerisi Başarı Durumları .....	64
<b>Tablo 4.7.</b> Sontest Konuşma Becerisi Başarı Durumları.....	65
<b>Tablo 4.8.</b> Sontest Yabancı Dil Genel Öz Yeterlik Durumları.....	65
<b>Tablo 4.9.</b> Sontest YDÖÖ Okuma Becerisi Durumları.....	65
<b>Tablo 4.10.</b> Sontest YDÖÖ Yazma Becerisi Durumları .....	66
<b>Tablo 4.11.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi Durumları.....	66
<b>Tablo 4.12.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi Durumları .....	67
<b>Tablo 4.13.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 1. Madde Durumları .....	68

<b>Tablo 4.14.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 2. Madde Durumları .....	69
<b>Tablo 4.15.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 3. Madde Durumları .....	70
<b>Tablo 4.16.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 5. Madde Durumları .....	71
<b>Tablo 4.17.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 6. Madde Durumları .....	72
<b>Tablo 4.18.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 8. Madde Durumları .....	73
<b>Tablo 4.19.</b> Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 9. Madde Durumları .....	74
<b>Tablo 4.20.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 1. Madde Durumları .....	75
<b>Tablo 4.21.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 2. Madde Durumları .....	76
<b>Tablo 4.22.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 3. Madde Durumları .....	77
<b>Tablo 4.23.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 4. Madde Durumları .....	78
<b>Tablo 4.24.</b> Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 6. Madde Durumları .....	79

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Öntest-sontest kontrol gruplu model simgesel görünümü.....51



## GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

<b>Grafik 4.1.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 1. madde yüzdeleri .....	68
<b>Grafik 4.2.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 2. madde yüzdeleri .....	69
<b>Grafik 4.3.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 3. madde yüzdeleri .....	70
<b>Grafik 4.4.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 5. madde yüzdeleri .....	71
<b>Grafik 4.5.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 6. madde yüzdeleri .....	72
<b>Grafik 4.6.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 8. madde yüzdeleri .....	73
<b>Grafik 4.7.</b> Sontest ydöö dinleme becerisi 9. madde yüzdeleri .....	74
<b>Grafik 4.8.</b> Sontest ydöö konuşma becerisi 1. madde yüzdeleri .....	75
<b>Grafik 4.9.</b> Sontest ydöö konuşma becerisi 2. madde yüzdeleri .....	76
<b>Grafik 4.10.</b> Sontest ydöö konuşma becerisi 3. madde yüzdeleri .....	77
<b>Grafik 4.11.</b> Sontest ydöö konuşma becerisi 4. madde yüzdeleri .....	78
<b>Grafik 4.12.</b> Sontest ydöö konuşma becerisi 6. madde yüzdeleri .....	79



## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>CEFR</b>	Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
<b>CLT</b>	Communicative Language Teaching (İletişimci Yaklaşım)
<b>EF EPI</b>	Education First English Proficiency Index (İngilizce Yeterliği Endeksi)
<b>EFL</b>	English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
<b>ESL</b>	English as a Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)
<b>GTM</b>	Grammar Translation Method (Dilbilgisi-Çeviri Metodu)
<b>LSA</b>	Latent Semantic Analysis (Örtülü Anlamsal Analiz)
<b>L2</b>	Second Language (İkinci Dil)
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MRI</b>	Magnetic Resonance Imaging (Manyetik Rezonans Görüntüleme)
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
<b>SLA</b>	Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
<b>Vb.</b>	Ve Benzeri
<b>Vd.</b>	Ve Diğerleri
<b>YDBT</b>	Yabancı Dil Başarı Testi
<b>YDÖÖ</b>	Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği
<b>ZPD</b>	Zone of Proximal Development (Yakınsal Gelişim Alanı)

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Tarihinin başlangıcından beri yaşayan her canlının iletişim kurmak, başka varlıklarla ve sosyal çevreleriyle etkileşime geçmek için kullandıkları farklı araçlar olmuştur. Tek hücreli canlıların bile bir sistemle etkileşime geçtikleri göz önünde bulundurulursa tüm canlıların gelişmişlik derecelerine göre karmaşık birer iletişim sistemine sahip olduğu söylenebilir.

Günlük hayatta iletişimin aktığı en büyük kanal şüphesiz dildir. Ergin (2008: 3), sözleriyle dilin sistematik bir iletişim aracı olduğunu şu şekilde anlatmıştır:

*“Dil veya lisan, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, temeli tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış bir gizli anlaşmalar düzeni, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur”*

Bugün dünyada anadili farklı olan insanların küresel ortak dili olarak kabul gören İngilizce (Graddol, 2000: 58), 75i aşkın ülkede iki milyardan fazla insan tarafından kullanılan özel, resmi dil ve bilim dili statüsündedir. Dünya nüfusunun %25’inden fazlası İngilizce konuşmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan insanların neredeyse yarısı İngilizce konuşarak hayatlarını sürdürmektedirler (Graddol, 2000: 10).

Bütün bu bağlamlar ekseninde, bir insanın hayatında bilinçli ve bilinçsiz olarak çok büyük bir yer tutan iletişimin ve onun insan hayatındaki en yaygın formu olan dilin; o dilin hâkim olduğu topluma, o dilin kurallarına, yapısına, ses bilgisine yabancı biri tarafından öğrenilmesi çok kolay bir iş olarak görülemeyecektir. Tarih boyunca karşılaşılan bu problem nedeniyle dilbilimciler pek çok öğretim yaklaşım ve metodu geliştirmişlerdir.

Türkiye’de ilk ve orta öğretim yılları içinde ortalama 1200 saat yabancı dil eğitimi alınmaktadır. Bu, bir öğrencinin günde beş saat üzerinden kesintisiz bir buçuk sene yabancı dil eğitimi alması anlamına gelmektedir. Ancak liseyi bitiren çoğu öğrenci kendini ifade edebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmeden mezun olmaktadır (Çetinkaya, 2003 akt. Sığırtmaç ve Özbek, 2009: 113). Bu durum olduğu gibi yükseköğretime de yansımakta, başarı düzeyinde olduğu kadar yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeylerinde de kayda değer bir eksiklik meydana getirmektedir. Türkiye’de uzun yıllardır dil eğitiminin öğretmen merkezli ve dilbilgisi-çeviri metodu gözetilerek gerçekleştirildiğinden söz edilebilir (Yıldız

ve Tepeli, 2015: 281). Bu nedenle dilbilimcilerin tarih boyunca geliştirdiği yaklaşım ve metotların Türkiye’de kabul görüp görmediği ve uygulanan öğretim metotlarının etkililiği gözden geçirilmelidir.

Başka bir deyişle, yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda, öğrenci ve öğretmenlerin sonu gelmeyen emek ve ağır eğitim masraflarına rağmen geleneksel yöntemlerle elde edilen sonuçlar kimseyi memnun etmemiştir. Bu yöntemlerle sınıflarda yıllarını harcayan öğrencilerin çoğu, öğrendiği yabancı dili doğru dürüst konuşamamakta ve öğrendikleri belirli konuları, belirli yapı ve sözcükleri tekrarlayıp durmaktadırlar (Tosun, 2006a: 80).

Bu çalışmada İngilizce öğretim yaklaşım ve metotlarından Türkiye’de ve Avrupa’da yaygın olarak tercih edilenlerden iki tanesi ele alınmış, bu yaklaşım ve metotların dil öğrenme başarısına ve genel olarak yabancı dil öz yeterlik düzeyine etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya konu olan bu iki yaklaşımdan ilki, dilbilgisi-çeviri metodu olarak dilimize geçen “grammar translation method” adındaki eski bir modeldir.

500 yıl öncesinin ortak iletişim dili (lingua franca) olan Latince, eğitim, ticaret ve devlet işleri gibi alanlardaki egemenliğini 16. yüzyılda Avrupa’daki siyasal değişimler sonucunda Fransızca, İtalyanca ve İngilizceye kaptırmıştır. Ardından okul müfredatında sıradan bir ders haline geldiğinde, eski Latince metinlerin incelenmesi ve Latince dilbilgisi çözümlemesi ihtiyacı; yabancı dil öğretimini bir asır boyunduruğu altına alacak bir modelin, dilbilgisi-çeviri metodunun temellerinin ortaya atılmasına neden olmuştur (Richards ve Rodgers, 1999: 1).

Dilbilgisi-çeviri metodun uygulandığı sınıf ortamları genelde öğrencinin anadili üzerine kurulmuştur ve hedef dille anadil kuralları, bilgileri birbirine çevrilerek karşılaştırılır (Hengirmen, 2006: 18).

Araştırmada olası etkileri incelenecek olan ikinci yaklaşım ise dilimize iletişimci yaklaşım olarak geçen “communicative approach” ya da “communicative language teaching” isimli, dilin iletişim üretme amacına sahip olduğunu varsayan ve bu nedenle konuşma, anlama, akıcılık gibi becerilere daha çok önem veren bir modeldir. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, yapılan her işin iletişim kurma amacıyla yapılmasıdır. Öğrenciler ders esnasında yabancı dili oyunlar, rol yapma, problem çözme gibi teknikler aracılığıyla kullanırlar (Demirel, 2004: 50).

Dilbilgisi-çeviri metodu dilin kurallarının pekiştirilmesine odaklanırken iletişimci yaklaşım daha çok dilin iletişime yönelik kullanılmasına önem vermektedir. Hatta dilbilgisi-çeviri metodunun tam zıttı olarak nitelenebilir çünkü derste doğru cümleler kurup, kuralları hatırlayabilen öğrencilerin sınıf dışında gerçek iletişim kurmaya gelince dili uygun biçimde kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum da iletişimsel yeterliliği sağlamaya yönelik bu yaklaşımın geliştirilmesine neden olmuştur (Larsen-Freeman, 2003: 121).

Bu iki yaklaşım, dil öğrenmeye yönelik bambaşka iki bakış açısı sunmaktadır. Biri tamamen dilbilgisi kurallarına, çeviriye dayalı klasik bir metot diğeri de iletişime dönük, işlevsel bir model olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal bölümünde yabancı dil öğrenimi, dil edinimi kavramıyla karşılaştırılmış, dil edinimi ve öğrenimi süreçlerinin bilişsel, sosyokültürel, biyolojik, pedagojik boyutları alan yazından atıflarla incelenmiştir. Ayrıca geçmişten bugüne özellikle yabancı dil öğretimine yönelik geliştirilmiş ilgili başka yaklaşımlar, metotlar ve tekniklere yer verilmiş, deneyde yararlanılan bu iki yaklaşımın sonuçlarına bir kavramsal çerçeve çizilmiştir.

## **1.2. HİPOTEZLER**

1. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin genel başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.1. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.2. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dilbilgisi kurallarına yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.3. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin kelime edinimine yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.4. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.5. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

1.6. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

2. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin İngilizce genel öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

2.1. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

2.2. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

2.3. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

2.4. İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu çalışmanın temel amacı, yükseköğretim seviyesindeki öğrencilere yabancı dil dersi verirken kullanılacak olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metodunun yabancı dil edinimi üzerindeki etkilerini başarı ve öz yeterlik boyutlarıyla karşılaştırmak olmuştur. İki modelin de öğrencilerin başarı ve öz yeterlik düzeylerine etkileri ayrı ayrı incelenmiş, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada yabancı dil eğitimindeki çok önemli iki büyük yaklaşım ele alınmış ve bu yaklaşımların öğrencilerin başarı ve yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeyleri olarak iki ayrı boyuta etkileri araştırılmıştır. Birbirlerinden çok farklı olan ancak aktif olarak her ikisi de çok tercih edilen bu yaklaşımların bu iki boyuta etkisi incelenirken;

- Dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi yabancı dil eğitimindeki dört temel beceriye yönelik hangi yaklaşımın daha etkili olduğunun anlaşılacağı,

- Kelime edinimi ve dilbilgisi kurallarına hâkimiyet bakımından hangi yaklaşımın daha çok avantaj sağladığının anlaşılacağı,

- Bu iki yaklaşımın yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeyine etkilerinin yine dinleme, konuşma, yazma ve okuma boyutları ile anlaşılacağı,

- Yabancı dil ders kazanımlarına erişme düzeyinde bu iki yaklaşımın etkilerinin anlaşılacağı,

- Dil eğitimi alanında yapılacak sonraki çalışmalara ve program geliştirme süreçlerine yol gösterici bilgiler sağlanabileceği düşünülmüştür.

Mevcut programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesindeki süreklilik; amaca ulaşma düzeyi ve olası eksiklik ya da sorunların belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasıyla sağlanabilir. Araştırma sonuçlarından yararlanarak birbirinden çok farklı olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduna yönelik materyal geliştirme çalışmaları ve değerlendirme modelleri de gözden geçirilebilir.

Türkiye’de yabancı dil edinimi çok zor, sıkıcı, yorucu bir süreç olarak değerlendirilebilmektedir. Öğrenilen bilgiler de kalıcı olmamakta, bu bilgiler bir üretim sürecine verilememekte ve iletişimde kullanılamamaktadır.

Eğer yabancı dil derslerinin müfredatta yer alıyor oluşuyla öğrencilerin binlerce saat İngilizce görmesi başlı başına yeterli görülseydi, bu duruma maruz kalmış öğrencilerin İngilizceyi yetkin biçimde kullanabiliyor olması gerekirdi (Hammerly, 1991: 9). Bu nedenle hem Türkiye’de hem de İngilizce yeterliğinin düşük olduğu başka ülkelerde (Education First, 2015) sorunun ne olduğuna ilişkin derinlemesine incelemeler yapılmalıdır. Tüm eğitim harcamaları, öğretmen yetiştirme programları, istihdam ve yenileşme çabalarına rağmen istenilen seviyeye ulaşamıyorsa ortada karmaşık ve çok yönlü bir sorun olduğundan söz edilebilir.

Bu araştırma, tüm bu durumlar karşısında iki farklı yaklaşımı, iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metodunu hem yabancı dile yönelik öz yeterlik inancı hem de başarı boyutları ekseninde karşılaştırmıştır. Alt boyutlar arasında okuma, kelime edinimi, dilbilgisi, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bulunması araştırmanın kapsamını genişletmiştir. Çalışmayla alan yazına katkı sunulması hedeflenmiş, Türkiye’nin düşük İngilizce yeterlik

düzeyine dair (Education First, 2015) olası nedenler saptanmış ve çalışma bulgularından yola çıkarak çözüm önerileri sunulduğu için çalışma önemli görülmüştür.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıkları şöyledir:

- 1- Araştırma Kırşehir ili Ahi Evran Üniversitesi birimleri ile,
- 2- Elde edilen veriler çalışmada kullanılan ölçme araçları ile,
- 3- Deney süresi 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı ile,
- 4- Deneyde kullanılan yabancı dil kavramı, İngilizce ile sınırlıdır.

#### **1.5. VARSAYIMLAR**

Araştırma yürütülürken aşağıda belirtilen varsayımlarla hareket edilmiştir:

1. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yabancı dile yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri denktir.
2. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler dışsal değişkenlerden aynı düzeyde etkilenmiştir.
3. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler deney süresince birbirleriyle görüşmemiştir.

#### **1.6. TANIMLAR**

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve yapısı ile araştırma süreci ve sonuçlarının doğru anlaşılması için araştırmaya temel oluşturan bir takım kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

**Yabancı:** Başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan (kimse), bigâne, ecnebi (TDK, 2013).

**Dil:** Genel olarak insanlar arası iletişimin doğrudan aracıdır. Kullandığı araç, gereç, insanın istek, duygu ve düşünceleriyle yaşam biçiminin zenginliklerini yansıtan sözcükler ve dil kalıplarıdır (Tosun, 2006b: 29).

**Eğitim:** Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye (TDK, 2013).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya temel oluşturan kavramsal çerçeveye ilişkin alan yazın taramasına dayalı detaylı bilgilere yer verilmiştir. Böylece yapılan deney ve ulaşılan sonuçların daha sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi ve tartışmaların bilimsellik ve yerindeliği sağlanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. DİL NEDİR

Hayatın her alanında iletişimin aktığı en büyük kanal olan dil kavramını Aksan (1995: 11) şöyle ifade eder:

*“Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.”*

Bu tanımdan yola çıkarak denebilir ki dil, karmaşık iletişim sistemlerinin anahtarı, insanlarla ve hatta diğer canlılarla kurduğumuz etkileşimin merkezidir. İnsanların tarih boyunca kaydettikleri gelişmeleri sonraki çağlara aktarma araçları, toplumsal yaşamın bağlayıcı unsuru, hayatın vazgeçilmez bir olgusu olagelmıştır. Dil sayesinde edebiyat gibi bir alan ortaya çıkabilmiş; tarih, müzik, coğrafya, tıp vb. sayısız alan tarih boyunca muazzam gelişmeler yaşayabilmiştir.

Dil kavramına ilişkin felsefi açıdan iki temel yaklaşım ortaya konmuştur. Bunlardan ilki dilin insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan bir araç olduğu yönündedir. Sapir (1921: 1) bu yaklaşımı şöyle ifade etmektedir:

*“Dil; duyguların, düşüncelerin ve isteklerin serbestçe oluşturulmuş semboller sistemi aracılığıyla aktarılması için ayrıcalıklı olarak insanlara özgü, içgüdüsel olmayan bir yöntemdir.”*

Bunun yanında, Weissbach'ın (1999: parag. 56) Humboldt'a dayandırdığı bir diğer düşünce ise dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlamaya yönelik tamamlayıcı bir araç olmadığı; aksine evrendeki nesnelere ve olguların algılanışının da dil aracılığıyla sağlandığı yönündedir.

Bu bakımlardan denebilir ki hangi açıdan ele alınırsa alınsın, dil bir milleti birleştiren, ortak bir anlam havuzu oluşturan yegâne unsurdur. Yüzyıllarca boyunca gelişerek ve sistemleşerek günümüze ulaşmış, halen değişimini sürdürmekte olan adeta canlı bir organizmadır.



Sesler kelimeleri oluşturup kelimeler kavramları işaret ettikçe dünyadaki olgular anlam kazanır ve insanların birbirleriyle etkileşimi sağlanmış olur. Bu yüzden dilin zenginliğinin kültür ve anlam dünyasının da zenginliğine işaret ettiğinden söz edilebilir.

Etnolog kataloğunun 16. cildine dayandırılarak dünyada bugün 7000 civarında yaşayan dil olduğu varsayılmaktadır. Bunlardan yaklaşık 230 tanesi Avrupa’da, 2200 kadarı Asya’da konuşulmaktadır. Çarpıcı bir örnek olarak, yaklaşık 4 milyon nüfuslu Papua Yeni Gine’de 832 civarında dil konuşulduğuna değinilebilir. Kesin sayıların bilinmiyor oluşu, bazı lehçelerin dil haline gelmiş olmasından ya da yeryüzünün belli bölgelerinde konuşulan dillerin yeteri kadar incelenip sistematik bir araştırmaya tabi tutulamamış olmasından kaynaklanabilmektedir (Anderson, 2010: parag. 3).

### **2.1.1. Dilin Kökeni**

Dilin kökeninin ne olduğuna dair teoriler dilin ne olduğuna ilişkin varsayımlar ekseninde değişkenlik göstermektedir. Bazı teoriler dilin karmaşıklığı nedeniyle ancak insanoğlunun ataları aracılığıyla bu sistemi oluşturup taşımış olacağını düşünür. Bu teoriler devamlılığa dayalı teoriler olarak da adlandırılmaktadır. Karşıt görüş olan devamsızlığa dayalı teoriler ise dilin eşsiz bir insan özelliği olduğunu ve böylece insan dışı herhangi bir bulgu ile karşılaştırılamayacağını, insanoğlunun ataları arasındaki bir geçiş döneminde birden ortaya çıkmış olacağını varsaymaktadır. Bu ikinci teori, Chomsky’nin “dil üretken bakışı” yaklaşımına benzerdir. Buna göre dil çoğunlukla doğuştan ve genetik olarak kodlanmış bir hassadır. Bunun karşısında işlevselci teoriler ise dili büyük ölçüde kültürel ve sosyal etkileşimler sonucu öğrenilen bir olgu olarak görürler (Ulbaek, 1998: 30).

### **2.1.2. Dil Statüleri**

Diller, yaşatıldıkları devlet, ülke, topluluk ve bağlamlara göre resmi, ulusal, anadili, ikinci dil ve yabancı dil gibi statülere sahip olabilmektedirler. Bu statüler arasında hem yasal hem de dilbilimi açısından farklar mevcuttur.

#### **2.1.2.1. Resmi Dil**

Resmi dil hukuken devlet erklerinin işleyişinde kullanılan, devletlerin yasalarında belirtilmiş dil demektir (Akbulut, 2012: 156). Politik açıdan dünya üzerinde vatandaş-devlet arasında ve bir ülkenin ana unsuru kimliklerle azınlıklar arasında dil konusunda en çok tartışma yaşanan konuların başında resmi dil gelmektedir (Patten, 2011: 691).

### **2.1.2.2. Ulusal Dil**

İnsan topluluklarıyla ilişkili olan ya da bir bölgede insanlarca anadili olarak konuşulan bir dil, yasal düzenlemelerle ya da gayri resmi olarak ulusal dil şeklinde adlandırılabilir. Ulusal dil, dört farklı anlamda alan yazında değerlendirilmektedir. Bunlardan ikisi “yerel” ve “bölgesel” dil kavramlarıdır. “Yaygın” ya da “toplumsal dil” olarak ele alınan kavramın yanında sembolik bir değere de sahip olabilen “merkezi dil” kavramı da ulusal dil kapsamında değerlendirilebilmektedir. Fakat “merkezi dil” kavramı genellikle “resmi dil” kavramıyla ilişkili olarak kullanılır (Brann, 1994: parag. 1).

### **2.1.2.3. Ana Dili**

Kişinin doğumundan itibaren ailesinden öğrendiği ya da etnik kökenine ait olduğu varsayılan dildir (Davies, 2003: 5). Anadilini konuşan kimselerin bu dilin tüm kurallarına hâkim olması beklenmez; fakat dilin kurallarına dair güçlü sezgileri olduğu varsayılır. Bu kavram, ilk öğrenilen dilin (anadilin) konuşmacının etkin dili olmadığı durumlarda da geçerlidir. Örneğin göçmen bir çocuğun ailesiyle birlikte göç ettiği yeni bir dil ortamında toplumun büyük kesimince kullanılan dil karşısında unuttuğu ya da kaybettiği dili de anadildir (Love ve Ansaldo, 2010: 589).

Bir çocuğun anadili, onun kişisel, kültürel ve sosyal kimliğidir (Hirst, 2007: parag. 3). Bu tanımdan yola çıkarak anadilin kişinin algı ve kültür dünyasında da büyük bir öneme sahip olduğu varsayılabilir. Bu tanımlar ışığında, anadilin kökene, erken çocukluk dönemindeki ilk sözlü etkileşimlere, dile yönelik sezgilere dayandığı söylenebilir.

### **2.1.2.4. İkinci Dil**

Kişinin anadili olmayan fakat yaşadığı bölgede, toplulukta ya da devlette kullanılan ve böylece öğrendiği dildir. Başka bir deyişle, kişinin anadili dışında içinde bulunduğu bağlamlara yönelik edindiği dildir. Anadili başlığında belirtildiği gibi, konuşmacının baskın dili anadili olmayabilir. Bunun yerine ikinci dilin kişide etkin olabildiği söylenebilir (Stern, 2003: 9).

İkinci dil ediniminin başarı boyutu düşünüldüğünde, anadilini öğrenenlerin her açıdan başarılı olduğu fakat ikinci dil öğrencileri açısından başarının garanti olmadığı söylenebilir. İkinci dil öğrencilerinin öğrendikleri ikinci dil üzerinde nadiren anadili gibi bir kontrole sahip olabildiklerini belirten araştırmacılar, akıcılık ve diğer yönlerden dilde başarı konusunda anadilin ikinci dile oranla çok daha yüksek sonuçlar verdiğini belirtmiştir (Rubin, 1975; Johnstone, 2002; Griffiths, 2004; Stern, 1976 akt. Dicks, 2009).

### 2.1.2.5. Yabancı Dil

Kişi için başka bir ülke kaynaklı dildir. Burada kastedilmek istenen, bunun kişinin hem kendi ülkesinde yaşarken hem de bir başka ülkeye gittiğinde karşılaşacağı yabancı ülke dili olmasıdır. Çift dillilik ya da çok dillilik gibi kavramlar yabancı dil kapsamına girmez. Örneğin bir çocuk Türk babasından Türkçe, İngiliz annesinden İngilizce öğrenmekteyse her iki dil de çocuğun anadilidir. Fakat bu aile örneğin Fransa’da yaşıyorsa, çocuğun ileriki yaşantısında öğreneceği Fransızca “ikinci dil” kapsamında değerlendirilecektir. Bu çocuk için örneğin Hintçe “yabancı dil” kapsamına girecektir. Dolayısıyla yabancı dilin ikinci dilden farklı olarak kişinin yaşadığı bölgede, toplulukta ya da devlette yoğun biçimde kullanılmayan bir dil olduğu söylenebilir (Stern, 2003: 13).

## 2.2. DİLBİLİMİ

Tarihte dille ilgili yapılan ilk çalışmalardan bu yana bu çalışmaların bilimsel metotlarla geliştirilerek aldığı isim, dilbilimi olmuştur. Günümüzde dilbilimi, farklı teorik açılardan ele alınan bir bilimdir (Newmeyer, 2010: 1).

Dil çalışmaları pek çok farklı disiplinler ekseninde ve teorik açılardan ele alınmaktadır. Betimleyici dilbilimi bir dilin dilbilgisini incelerken teorik dilbilimi var olan çeşitli dillerin verilerine dayanarak dilin doğasının nasıl en iyi şekilde kavramsallaştırılıp tanımlanabileceğiyle ilgilenir. Toplumsal dilbilimi dilin ne şekilde sosyal amaçlara yönelik kullanıldığını incelerken beyin dilbilimi insan beyninde dilin ne şekilde işlendiğini araştırır. Bilişimsel dilbilimi, dilbilimsel hipotezleri test etmek için bilişimsel dil modelleri inşa ederken tarihsel dilbilimi dillerin kendi tarihlerinin izini sürmek ve dil ailelerinin ağaçlarını oluşturabilmek için dilbilgisel ve sözcüksel tanımlara dayanarak araştırmalar yapar (Trask, 2007: 33).

Dil çalışmalarının resmi geçmişi milattan önce 5. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Paine 5. yüzyılda Sanskrit biçimbilgisinin 3,959 kuralını formüle etmiştir. Bununla birlikte milattan önce 1900 yıllarında Sümer ve Akad dilbilgileri arasındaki farklara ilişkin çalışmalar yapıldığı da görülmektedir (Campbell, 2003: 81).

Milattan sonra 17. yüzyılda Fransız dilbilimciler tüm dillerin dilbilgisinin evrensel düşünce temellerine dayandığını ve böylece tüm dilbilgilerinin evrensel olduğunu öne sürmüşlerdir. 18. yüzyılda karşılaştırmalı metodu ilk kez kullanan psikoloji uzmanı Jones, karşılaştırmalı dilbiliminin ilk örneğini vermiştir (Bloomfield, 1914: 310).

Modern zamanın en önemli dilbilimcilerinden sayılan Chomsky, üretimsel dilbilim teorisini 1960 yılında formüle etmiştir. Buna göre, dilin en basit şekli sözdizimsel kurallara dayanır ve tüm insanlık için evrenseldir. Chomsky için bunu tanımlamak dilbiliminin öncelikli hedefidir. Bu açıdan, ayrı dillerin dilbilgileri sadece gözlemlenebilir dilbilgisi değişkenlerinin altında yatan evrensel kuralları anlamamızı sağladığı ölçüde önemlidir (Pawley, 1993: 104).

Bu üretimsel yaklaşımın aksine işlevselci yaklaşımlar dili esasında bir araç olarak görmelerinden ötürü yapılarının da ancak dilin işlevleriyle bağını gözetilerek anlaşılabilceğini savunurlar. İlk yaklaşım dilin farklı unsurlarını tanımlamaya ve birbirleriyle kurdukları bağları açıklamaya çalışırken ikinci yaklaşım dilin ürettiği işlevleri tanımlamaya ve onları sebepleri olan dilbilimsel unsurlarla ilişkilendirmeye çalışır (Newmeyer, 1998: 13).

### **2.3. DİL EDİNİMİ**

Dil edinimi, insanların dili kavrayıp sözcükleri ve cümleleri kullanarak iletişim kurma sürecinin tamamını kapsar. Bu kavram, mükemmel bir insan davranışı örneğidir (Friederici, 2011: 1).

Dil edinimi kavramı daha çok bebeklerin anadilini edinme süreçleriyle ilişkili olarak kullanılır fakat ikinci dil ve yabancı dil başarı oranlarının anadil karşısındaki eksikliğini giderebilmek için dil öğrenmede “edinim” kavramı ortaya atılmıştır (Krashen, 1982: 6). Buna göre bir bebek ana dilini hangi ortam ve süreçler bağlamında ediniyor ve bu anadilinde %100 başarı sağlıyorsa, bir başka dil için de yüksek oranda başarıya yakın olmanın anahtarının bu bağlamlardan ya da canlandırmalarından geçtiği söylenebilir.

Krashen (1982: 10) “öğrenme” ve “edinim” kavramları arasında keskin bir fark olduğunu belirtmiştir. Öğrenme kavramını dil süreci için bilinçli boyutlar olarak ele alırken edinim kavramını ise aynı sürecin bilinçaltı boyutları şeklinde nitelemiştir. Bu tanımlama ve ayırım, dilbilimciler ve araştırmacılar tarafından günümüze kadar yaygın biçimde kabul görmüş ve dilbilimi açısından oldukça etkili bir hipotez halini almıştır.

Bir kişinin dili başarılı biçimde kullanabilmesi için sesbilim (fonetik), biçimbilgisi, söz dizimi, anlambilim ve yoğun kelime bilgisine hâkim olması gerekmektedir. İnsan, her ne kadar dil kapasitesi sınırlı olsa da, söz dizim esasına dayalı olarak sınırsız sayıda cümle kurabilir ve anlayabilir. Bu yinleme mekanizması üç şekilde ortaya çıkarak cümleleri sınırsız hale getirir: tümeleme, ilgilendirme ve sıralama (Lightfoot, 1999: 49).

Anadil ediniminde bir temel vardır ki buna konuşmayı algılama denebilir. Bu alıcı beceri, konuşma üretme becerisini sağlar ve böylece alıcı beceri üretken beceri için zemin hazırlamış olur (Fry, 1977: 62).

Sözdizimi ya da tümce bilim; dilbilimciler, psikolog ve filozoflar açısından önemle ele alınmıştır. Bir dili bilmek yalnızca kelimeleri kavramlarla eşleştirmek anlamına gelmez, aynı zamanda başarılı bir iletişim kurmak için sözcüklerin ne şekilde yan yana gelip birlikte kullanılacağı bilgisini de gerektirir (Cowie, 2010: parag. 4).

Dil edinimi kavramı temel olarak bir dilin nasıl kazanıldığı ile ilgilenmektedir ve bu soru antik toplumlardan bu yana felsefecilerin gündemini meşgul etmiştir. Bazı yazarlar, kelime-anlam şemalarının kavranmasının doğuştan olduğunu ya da önceki nesillerden öğrenildiğini tartışmışlardır (Palmer, 2009: parag. 16).

Daha yakın tarihte, dil ediniminin esasında soyut duyulardan ortaya çıktığı öne sürülmüştür (Palmer, 2009: parag. 53). Bu düşünce, dilin eğitim yönünü de tartışmaya açmıştır. Davranışçılarsa dilin edimsel koşullanma yoluyla öğrenilebileceğini öne sürmüşlerdir. Skinner, (1948: 38) kelime ya da sözcük birimi gibi bir işaretin sabit uyaran verildiği durumda kalıcılığının pekiştirileceğini savunur.

Dilbilgisinin karmaşıklığı, çocukların girdi olarak karşılaştıkları sınırlı ve muğlak yapılar ve çocukların göreceli bilişsel yetenekleri onları dil edinirken zihinlerinin biyolojik karakterlerinden yararlanmaya zorlar. Aksi halde, büyük ölçüde örtük ve karmaşık olan dilbilgisi kurallarını hayatlarının ilk beş yılında sıradan bir şekilde özümsemelerini açıklamak oldukça güçtür (Sakai, 2005: 815). Bu görüşten yola çıkarak bebeklerin konuşmaya hazır olarak dünyaya geldiği ve benzer dil mantığı ve yeteneğine sahip oldukları söylenebilir.

Denebilir ki tüm bebekler dili öğrenmeye öncelikle sesleri öğrenerek başlar. Dil gelişimi ile beyin olgunlaşmasının yakın ilişkisi olup beyin olgunlaşmasının büyük ölçüde gerçekleştiği 3 yaşında belirgin dil kazanımı beklenir. Doğumdan sonraki ilk 3 ayda ifadeye yönelik dil gelişimi ses düzeyinde değişimler ile kendini gösterirken, 3-9. aylar biçimsel, 9-18. aylar cümle düzeyinde, 18-36. aylarda ise anlam düzeyinde dil kazanımı sağlanır (Paul, 1996: 15).

Çocukların dil edinim süreçlerindeki doğallığa işaret eden Uygur (1988: 96) şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Nasıl açıklamalı Pınar’ın bu titizliğini? Salt Pınar’a özgü bir tutum gözüyle bakılamaz buna... İnsan aklı üşengeçtir yeniliği sevmez, çocuklar bile gelenekçidir çeşidinden kestirip atmalar, gerçekliğe haksızlık etmektir bence. Tam tersine bebekle, taşla, çamurla oynar gibi seve seve dille oynuyor, sözcükleri birbirine çatarak yepyeni birleşimler kuruyor çocuklar. Bunu da zor bir iş yaparmış gibi değil kolayca gerçekleştiriyorlar. Kurala sarılmalarıysa öğrenci tutumlarından çok oynama olanaklarını sınama özgürlükleriyle aydınlatılabilir.”*

Dil edinimine yönelik farklı teoriler, yaklaşımlar ve yorumlar tarihte olduğu gibi bugün de varlığını sürdürmektedir. Bu, dil ediniminin gerçekleşme şekli ve sürecine dair tartışmaların bitmediği anlamına gelmektedir. Tartışmaların odak noktasını doğa – eğitim/terbiye ikilemi oluşturur. Çoğu araştırmacı dil ediniminin belirli açılardan insan zihninin eseri olduğunu kabul ederken belirli açılardansa insanın yetiştiği dil çevresinin katkı sağladığı bir kavram olduğunu öne sürerler. Bu yaklaşımlardan biri “sosyal etkileşim” olarak adlandırılmıştır ve temel olarak çocukların dilbilimsel açıdan olgunlaşmış yetişkinlerle kurdukları etkileşime odaklanır. Diğer yaklaşımların aksine, bu yaklaşımda geri bildirim ve dil edinimindeki mecburiyete odaklanılır ve çocuğun dilbilgisi gelişiminin aile üyelerini modelleme ve onlarla etkileşime geçme sonucu gerçekleştiği iddia edilir. Bu yaklaşım bazı açılardan davranışçılıkla benzer bulunabilir fakat klasik davranışçılığın kara kutu yaklaşımından farklı olarak çocukta sosyo-bilişsel ve diğer zihinsel yapıların mevcudiyeti varsayılır (Moerk, 1994: 33).

Dil edinimine yönelik bir başka yaklaşım olarak “ilişkisel çerçeve teorisi” ele alınabilir. Buna göre temel olarak çocukların dil edinimini çevreyle etkileşim doğrultusunda gerçekleştirdikleri varsayılır (Hayes vd., 2001: 158). Bir diğer yaklaşım olan “belirme teorisi”, dil ediniminin bilişsel bir süreç olduğunu, biyolojik baskılar ve çevre ile olan etkileşim sonucu ortaya çıktığını savunur. Bu teoriye göre dil edinimi için ne doğa ne de eğitim/terbiye tek başına yeterlidir. Aksine, dil ediniminin gerçekleşmesi için her ikisinin de birlikte etkide bulunması gerekmektedir (MacWhinney, 2001: 3).

### **2.3.1. Dil Ediniminin Zihinsel ve Biyolojik Temelleri**

Nörolojik görüntüleme teknolojisindeki son gelişmeler dil ediniminin insan beyinde ne şekillerde gerçekleştiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dil edinimi neredeyse hep çocukların beyin hacimlerindeki hızlı büyüme sürecinde gerçekleşir. Bu süreç bir çocuğun yetişkin haline oranla çok daha fazla zihinsel bağlantı kurduğu ve yeni şeyler öğrendiği zamana denk düşer. Gelişim psikolojisi ve sinirbilim açısından ele alındığında, dil ediniminin, çocuğun zihin gelişimiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Yapılan deneysel araştırmalara göre dil yoksunluğu gibi durumların olduğu uç örneklerde de, normal gelişimin

görüldüğü çocuklarda da herhangi bir dilin edinilebileceği “kritik dönem” olduğu saptanmıştır (White vd., 2013: 3).

Çeşitli bulgular doğumdan altı aya kadar olan süreçte bebeklerin tüm dillerin sözel farklılıklarını ayırt edebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre bu nitelik bebeklere etraflarında konuşulan dili edinme imkânını sağlamaktadır. Bir yaştan sonra çocuk edinilen dile ait sesleri algılamaya başlar ve indirgenmiş sesbirimsel hassasiyet çocukların sesbirimsel kategoriler inşa etmesini ve edindikleri dile ait ses bileşmelerini tanımalarını sağlar (Kuhl vd., 2006: 19).

Kritik dönem modeline göre bir dilin akıcı ve doğal konuşmacısı haline gelinen süreç, yani gelişim dönemi, dil edinimi açısından erişkinliklerde bu kadar etkin olmayabilir. Bu nedenle bir erişkinin, ikinci ya da yabancı dili o dilleri anadili olarak edinmiş bir kişi gibi kazanması güç olabilir (Johnstone, 2002: 10; Dicks, 2009: 1).

Kritik dönem, bilişsel açıdan normal bir çocuk için atlanması pek de mümkün olmayan bir dönemdir. İnsanoğlu dil edinimi için mükemmel biçimde hazırlanmıştır ve bu sürecin de etkisiyle dil edinimini sağlamış olur. Bir çocuğu kritik dönem sona erene kadar bir dilden yoksun bırakmak etik olmayacağı için araştırmacılar bu yönde bir çalışma yapamamıştır fakat kötü muamele görmüş, dilden yoksun bırakılmış çocukların vaka incelemelerinde, bu çocukların eğitim sürecinin ardından dahi dil becerileri açısından oldukça sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir (Goldin-Meadow, 1978: 649).

Bebekler farklı sesleri ayırt edebilir fakat henüz ses gruplarından kelime bazında üretim yapamazlar. Fakat bebeklik çağında, bebeklerin mırılandığına şahit olmak mümkündür. Yapılan bir araştırmada doğuştan sağır olan bebekler sağır olmayan bebeklerle aynı düzende mırılandırılır ve bu, bebeklerin mırılandırırken basitçe etraftaki sesleri taklit etmediklerini göstermiş olur. Bunu dil gelişim sürecinin doğal bir parçası olarak da yorumlamak mümkündür. Fakat yapılan araştırmaya göre doğuştan sağır olan bebekler, sağır olmayan bebeklere göre daha az mırılandırılır ve sağır olmayan bebekler 6 ay içinde mırılandırmaya başlarken, doğuştan sağır olan bebekler 11. ay civarında mırılandırmaya başlarlar (Schacter vd., 2011: 258).

Dil gelişimi öncesi sağırlık kavramı, doğumda ya da bebeğin konuşmayı öğrenmeden önce yaşadığı sağırlık olarak nitelenebilir. Tedavi seçenekleri arasında geride kalan duyuşsal hücrelerin varlığını güçlendirmek için işitme cihazları kullanımı ve işitme sinirini doğrudan uyarmak için koklear implantlar kullanılmaktadır (Hang vd., 2012: 1). Yine de

tüm bu tedavi seçeneklerine rağmen çoğu dil gelişimi öncesi sağırılık yaşayan çocuk iyi bir konuşma becerisi geliştirmekten yoksun kalmaktadır. Fakat insanoğlunun dile biyolojik açıdan yatkın oluşu ve dil kavramının sadece sözlü dilden ibaret olmayışı nedeniyle çeşitli çalışmalar sağır çocukların ya da ebeveynlerinin ses ve konuşmadan yoksun olsalar da dile yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Sağır çocukların sağır olmayan çocukların karşılaştıkları girdilerle karşılaşamamaları nedeniyle onlardan ancak farklı yollarla dil edinimi sağlayacakları farz edilmesine rağmen pek çok çalışma, sağır olan çocukların işitme özrü bulunmayan çocuklarla aynı yollardan dil edinimi sağladıklarını göstermektedir (Meier, 1991: 60).

Yapılan bir araştırma işaret dilini öğrenen bebeklerin, sözlü dil edinen ve işitebilen bebeklere oranla daha düzenli ve akıcı biçimde işaret ve jestleri ürettiğini tespit etmiştir (Petitto vd., 2004: 47). Aynı araştırma sonuçlarına göre, tıpkı işiten bebeklerin mırıldanması gibi işaret dilini edinen bebeklerin de elleriyle mırıldanacağı belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak işiten bebeklerin sözlü dil edinimi sağlarken takip ettiği gelişim izlerinin aynısının işitme engeli bulunan ve işaret dili edinen bebeklerde de görüldüğü söylenebilir.

İnsanların doğum öncesinde de dil edinimine yönelik kazanımları olduğuna dair farklı çalışmalar yapılmıştır. Skwarecki'ye göre (2013: parag. 2) fetüsler 24 ve 27. haftalar arası işitmeye başlarlar. Bu süreçten itibaren ritim ve tonlama gibi dilin genel bazı özelliklerini öğrenmenin yanında belirgin sözcük ve hecelere de kulak kabartırlar. Yeni doğan bebeklerin beyin aktivitelerine yönelik yapılan çalışmada, bu bebeklerden doğum öncesi anne karnında devamlı biçimde üç heceli anlamsız sözcükler işitenlerin doğum sonrasında bu sözcükleri tanıdıkları; işitmeyenlerin ise tanımadıkları ortaya çıkmıştır (Jabr, 2015: 24).

Pek çok dilbilimciye göre nörobilişsel araştırmalar dil edinimine yönelik bazı standartlar sağlamıştır. Sousa, (2006: 274) öğrenmenin kişiyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütün olarak etkilediğinden bahseder. O'na göre insan beyni anlama yönelik araştırma yaparken örnekler tarar. Yine kitabında bahsettiğine göre duygular hafızaya alma ve hatırlama gibi öğrenme süreçlerini tüm yönüyle etkiler. Ayrıca çoğu eğitimcinin hemfikir olduğu gibi geçmiş deneyimler O'na göre de her zaman yeni öğrenmeler üzerinde etkiye sahiptir. Kitabında beynin işleyen hafızasının kısıtlı bir kapasiteye sahip olduğunu savunan Sousa, ders niteliğindeki öğretim süreçlerinin genellikle hafızaya alma bakımından en düşük sonuçları verdiğini söyler. Tekrar yapmanın hafızaya



alma bakımından elzem olduğunu savunur fakat tek başına pratik yapmanın istenen sonucu vermediğini ve her zihnin eşsiz bir yapıda olduğunu belirtmektedir.

Genetik açıdan da ROBO1 geninin ses bilimsel etkilerine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada incelenen ROBO1 geni, nöronal migrasyonda önemli bir işlev görmekte, verilerin taşınması ve bağlanması rol almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ROBO1 geni rastgele ses bilimsel dizgilerin kısa süreli bellekte tutulmasını destekleyen ve bu işlevi nedeniyle dil edinimini temelden etkileyen bir genidir. Bu etkileri nedeniyle ROBO1 geni, dil becerisindeki normal dönüşümü etkileyen dil yoksunluklarıyla ilişkilendirilen ilk gen olmuştur (Bates vd., 2011: 1).

Düzenli bir konuşma ve dil gelişimi için gerekli olduğu varsayılan, dil işlevlerini kısmen ya da büyük ölçüde etkileyebildiği düşünülen bir diğer gen FOXP2 genidir (Arif, 2009: 1). İnsanlarda bu genin mutasyona uğraması sonucu şiddetli konuşma ve dil bozukluklarına rastlanmıştır (MacDermot vd., 2005: 1079). Bu açıdan bu genin de dil becerisiyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu genin kadınlarda erkeklere oranla daha aktif olduğu tespit edilmiştir (Pennisi, 2013: parag. 1) ve buradan yola çıkarak kadınların erkeklere oranla dil öğrenme konusuna daha yatkın oldukları söylenebilir.

Dil edinimi açısından beynin hangi bölümlerinin daha etkin ve önemli olduğuna yönelik yapılan çalışmalar da mevcuttur. Sakai yaptığı çalışmada (2005: 817) çeşitli beyin görüntüleme işlemlerine dayanarak beynin sol yanal premotor korteksinde bir dilbilgisi merkezi bulunabileceğini ve kortekste anadil ve ikinci dil edinimlerinin farklı şekilde yer alabileceğini belirtmiştir.

İlk bebeklik döneminde dil gelişimi beynin pek çok bölgesini kapsayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Fakat zamanla, bu gelişim gittikçe beynin bazı daha belirgin bölümlerinde ortaya çıkmaya başlar. Schacter ve arkadaşları (2011: 357) ilerleyen süreçlerde dil gelişiminin daha çok sol frontal kortekste yer alan Broca alanı ve sol temporal kortekste yer alan Wernicke alanında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Çalışmada yer alan bilgiye göre kısaca Broca alanının temel olarak sözlü ve işarete dayalı dil örneklerinin üretilmesiyle ve Wernicke alanının da temel olarak dil kazanımıyla ilişkilendirildiği söylenebilir.

### **2.3.1.1. Broca Alanı**

Broca'nın sol şakakların yakınında tespit ettiği beynin iki küçük bölümünden biridir. Broca, iki hastasında meydana gelen ses bozulmalarını incelerken hastaların beyinlerinin arka alt frontal girusunda meydana gelmiş yaralanmalardan sonra hastalarının konuşma

becerilerini kaybettiklerini saptamıştır (Dronkers vd., 2007: 1433). Bu tespitten bu yana Broca alanı ve konuşma bozuklukları birbiriyle ilişkilendirilmiş ve Broca afazisi şeklinde anılmıştır.

Afazi kısaca dil bozukluğu olarak adlandırılabilir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin tamamını etkileyebilen ve beyin hasarı sonucu ortaya çıkan bir bozukluktur. Broca afazisi olarak adlandırılan hastalar ise “söylemek istediğini bilen fakat söyleyemeyen” hastalar olarak tanımlanırlar. Buna göre karmaşık dilbilgisi içeren cümleleri kurmada, akıcılıkta, telaffuz ve sözcük bulma-üretme gibi durumlarda sorun yaşayabilirler (Dronkers vd., 2007: 1433).

Çeşitli afazi çalışmaları konuşma becerilerine yönelik sorunlarda Broca alanını işaret etmiştir. MRI vb. yöntemlerle yapılan çalışmalar da Broca alanının farklı dil işlevleriyle ilişkisi olan dokuları ortaya çıkarmıştır. İlginç olan ise, Broca alanında oluşan ve yavaş bir yıkıma sahip olan tümörün dilsel becerileri görece bozmamasıdır. Plaza ve arkadaşlarının çalışmalarında (2009: parag. 4) değindikleri üzere bu sonuç Broca alanı işlevlerinin beynin yakınlardaki başka bir bölgesine kaydırıldığına işaret etmektedir. Sadece bu araştırma bile insan beyninin konuşma ve diğer dil becerilerine yönelik doğuştan hazırlıklı bir yapıda olduğunu gösterebilir.

Broca alanı uzun yıllar boyunca dil örneklerinin üretim alanı olarak gösterilmiş ve halen de gösterilmektedir. Fakat güncel çalışmalar Broca alanının aynı zamanda dile yönelik kavrayışta da etkili olduğunu göstermektedir. Caplan yaptığı çalışmada (2006: 469) Broca alanında hasar bulunan ve dilbilgisi kurallarına uygun konuşmayan hastaların çeşitli cümlelerin anlamlarını kavramak adına sözdizimsel bilgileri kullanma yeteneklerinden yoksun olduklarını belirtmiştir. Yine Grewe ve arkadaşlarının yaptığı bir başka çalışma da (2005: 179) çeşitli beyin görüntüleme tekniklerini esas alarak karmaşık cümlelerin işlenmesi esnasında Broca alanının etkin olduğunu göstermiştir. Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme tekniği (fMRI) ile yapılan deneylerde de oldukça belirsiz anlama sahip cümleler kurulurken Broca alanının bulunduğu alt frontal girusun yoğun aktivite gösterdiği tespit edilmiştir (Skipper vd., 2007: 3).

Schacter ve arkadaşlarının “Psychology” adlı kitaplarında belirttiği üzere (2011: 357) Broca alanının işaret ve jestlerle ilişkisinden yola çıkarak, sözlü ifadelerin jestlerle birleştirilerek kavranmasında Broca alanının etkisi olduğundan bahsedilebilir.

### **2.3.1.2. Wernicke Alanı**

Wernicke alanı, Wernicke'in 1874'de üst temporal girusun sol arka alanının sözcüklerle ve konuşulan sözcüklerin duyumsal ve motor yansıma ilişkili heceleriyle bir bağlantısı olduğuna dair ortaya koyduğu teorisinin ardından bu adı almış, beynin bir bölgesidir (Eling, 2011: 508).

Wernicke alanı yazılı ve sözlü dili anlama-kavramadan sorumlu tutulan, serebral kortekste yer alan iki bölümden biridir (diğeri Broca alanı) ve bu alanın zarar görmesi sonucu Wernicke afazisi de denilen algısal, akıcı afazi sorunu ortaya çıkar (Schacter vd., 2011: 357). Buna göre kişi akıcı biçimde sözcükleri bağlayabilir fakat bu işlem anlamdan yoksun olarak gerçekleştirilir. Bu kişiler genellikle yaptıkları bu hatanın farkında olmazlar ve konuşmayı anlamakta da güçlük yaşarlar (Edinilmiş Dil Bozukluğu: Afazi, 2016: parag. 6).

Harpaz ve arkadaşlarının çalışmasına göre (2009: 11) beynin baskın olmayan serebral yarıküresindeki Wernicke alanının muğlak ifadelerin anlamlarını bağlama ve ayırt etme rolü varken; beynin baskın olan serebral yarıküresindeki Wernicke alanınsa başat sözcüklerin anlamını işleme rolü mevcuttur.

Daha önce değinilen Caplan'ın çalışması gibi (2006: 469) çeşitli zihin görüntüleme çalışmaları da dilin algılanmasına ve işlenmesine yönelik faaliyetlerin sadece Wernicke alanında değil aynı zamanda Broca alanında da gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Poeppel vd., 2008: 1076).

### **2.3.2. Kelime Edinimi**

Yeni sözcüklerin sesletimini gerçekleştirme becerisi pek çok farklı faktöre dayanmaktadır. Bir çocuğun konuşabilmesi için her şeyden önce sesletimini gerçekleştireceği sözcükleri işitebiliyor olması ve ifade tekrarı yeteneğinin olması gerekir. Aslında sözcük sayılmayan fakat konuşma becerisinin birer işareti sayılan bazı ifadeleri tekrarda eksiklik yaşayan çocuklar, bunun görülmediği çocuklara nazaran daha yavaş bir sözcük dağarcığı büyümesi yaşarlar (Masur, 1995 akt. Skoyles, 2010: 73).

Bir motor beceri olarak sesletimin sağlanmasına yönelik çeşitli bilgisayar destekli modeller tasarlanmıştır. Farklı çalışmalar, çocuğun doğumdan 2 yaşa gelene kadarki sürede edindiği kelime bilgisinin gelecekteki dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilediğini göstermiştir (Regier, 2005: 820). Bu açıdan 2 yaşa kadarki süreçte dil zenginliğinin standartların altında kalmasının çocuğun uzun vadedeki bilişsel gelişimine yönelik zararlı

etkileri olacağı söylenebilir. Bu nedenle ailelerin bebeklerini dile alıştırmaları oldukça önemlidir.

Kelime edinimine yönelik bir diğer önemli etken kelime bölümlendirmesidir. Sekiz aylık bir bebek kelime bölümlendirmesini ya da başka bir deyişle akıcı bir konuşmadaki kelime ve heceleri bölümlere ayırma işlemini gerçekleştirebilir (Saffran vd., 1996: 1926). Devamında 17 aylık olmuş bebekler bölümlendirdikleri kelimelerle anlamlar arasında bağ kurabilmektedir (Graf-Estes vd., 2007: 258).

Çocuklar her gün yeni kelimeler öğrenirler ve öğrendikleri bu yeni sözcüklerle ördükleri dil haritaları aracılığıyla hayatı anlamlandırırılar. Kelimelerle olgular arasında bağ kurdukça dil edinimi de bütün bir şekilde gerçekleşmesini sürdürür.

Bir çocuk, günde ortalama on ila on beş arasında yeni sözcük öğrenir fakat bunlardan ancak bir tanesi doğrudan verilmiş yönergelerle öğretilir. Çocuk kalan dokuz ila on dört yeni sözcüğü farklı yollarla kavrar. Çocuğun bu yeni sözcüklerin anlamını kavraması, Örtülü Anlamsal Analiz (LSA) tarafından modellenmiş işlemleri gerçekleştirmesiyle mümkün olur. Bu, temel olarak, çocuğun tanımadığı bir sözcükle karşılaştığında bu sözcüğün bağlamına yönelik bilgileri kullanarak sözcüğün kabaca anlam alanına yönelik doğru tahminde bulunması olarak açıklanabilir (Landauer ve Dumais, 1997: 215).

Benzer şekilde çocuk, mevcut zihinsel veri tabanındaki bir sözcüğü, o sözcükle ilişkili karşılaştığı başka bir durumu tanımlamak için anlamını genişleterek de kullanabilir (Fry, 1977: 120). Bu duruma örnek olarak bir bebeğin “anne” ya da “baba” ifadelerini anne ya da babasına ait eşyalar için ve hatta aile ortamında sık gördüğü diğer erkek ve kadınlar için de kullanabilmesi ya da dışarı çıkma isteğini “park” sözcüğüyle ifade etmesi gösterilebilir.

### **2.3.3. İkinci Dil Edinimi**

İkinci dil edinimi, anadilin dışında herhangi bir dil edinim sürecini anlatır. Kavramın adında yer alan ikinci nitelemesi yanıltıcı olmamalıdır. İngilizce’de SLA ya da L2 olarak kısaltması yapılan bu kavram ikinci, üçüncü, dördüncü ya da daha fazla dilin anadilden sonra edinilmesi süreçlerini anlatır. Araştırmacılar ikinci dil ediniminin de tıpkı anadil ediniminin geçtiği süreçler gibi aynı süreçlerden geçtiğini belirtmiştir. Edinim kavramına yönelik alan yazına büyük katkı sağlayan Krashen yaptığı tanımlamalarda daha önce de belirtildiği gibi “öğrenme” ve “edinim” kavramlarını birbirinden ayırmıştır. Her ne kadar öğrenme edinmeyi etkilese ve bu kavramlar dilbilim dünyasında net biçimde birbirinden ayrılmış olsa da son

yıllarda öğrenme ve edinim kavramları birbirlerinin yerine de kullanılabilir (Krashen, 1982; Richards ve Rodgers, 2001; Ellis, 2008).

Yabancı dil edinimi kavramı da SLA'dan farklı değerlendirilmemelidir. Esasında ikinci dil edinimi ve yabancı dil edinimi farklı durumlardaki aynı süreçleri içerirler (Ellis, 1997: 3).

Kişilerin ne şekilde yeni bir dili edindiklerine ilişkin yapılan çalışmalar çok çeşitli alanlara yönelmektedir. Örneğin SLA'ya ilişkin bilişsel yaklaşımlar beynin ne şekilde dil edinimine temeller oluşturduğuyla ilgilenir. Dil ediniminin zihinsel ve biyolojik temellerine değinilen bölümdeki bilgiler ışığında dile verilen dikkatin öğrenme becerisine etkileri ya da dil ediniminin kısa ya da uzun vadeli hafıza ile ilişkisi gibi konuların bilişsel yaklaşım alanına girdiği söylenebilir. Sosyokültürel yaklaşımlar SLA'yı tamamen psikolojik bir kavram olarak görmez ve bu ikinci dil edinimini sosyal bağlamlar ekseninde açıklamaya çalışır (Richards ve Rodgers, 2001: 178).

İkinci dil edinimine yönelik önemli sosyal etkenler olarak ikinci dilin konuşulduğu topluluğa olan bağ, dil ortamında bulunma vb. durumlardan söz edilebilir. Benzer şekilde ikinci dil edinimini etkileyen yaş, cinsiyet ve öğrenme stratejileri gibi bireysel faktörler de çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Daha önce de değinildiği gibi, kritik dönem de ikinci dil ediniminde önemli bir faktördür (Johnstone, 2002: 6; Dicks, 2009: 1). Buna göre çocuklukta belli bir dönemden sonra bir dili tam şekilde öğrenmek ve o dilde tam şekilde yetkin olmak gittikçe zorlaşabilmektedir (Sakai, 2005: 818). Endişe ve isteklendirme gibi duygusal faktörler de ikinci dil edinimi açısından etkili kabul edilebilir. Anadil ve anadilin dilbilgisi kuralları da yeni bir dil öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahip olabilecektir.

SLA araştırmaları disiplinler arası bir alan olarak ortaya çıkmıştır ve bu nedenle tam bir başlangıç tarihinden bahsetmek zordur. Fakat Corder'a ait olan 1967 tarihli "Öğrencilerin Hatalarının Önemi" ve Selinker'a ait olan 1972 tarihli "Ara Dil" adlı makaleler ikinci dil edinimine yönelik araştırmaların gelişim tarihinde özellikle etkili sayılmaktadırlar (VanPatten ve Benati, 2010: 2).

Araştırmacı Haynes (2007: 3) ikinci dil olarak İngilizce edinimini beş bölüme ayırmıştır. Bunlar balayı, inkâr, gerileme, bütünleşme ve kabul olarak adlandırılmıştır. Bunlardan ilki olan balayı döneminde her şey harikadır ve yeni öğrenme ortamında iyi vakit geçirilmektedir. İnkâr aşamasında öğrenciler anlayamadıkları çok fazla şeyle yüzleşir ve kendilerini huzursuz, rahatsız hissederek dili öğrenmeyi reddedebilirler. Gerileme dönemi

özellikle yurtdışında ikinci dil edinen öğrencilerde kendini gösterir ve ikinci dil üzerinden süren sosyal hayat onları öfkeli ve yalnız hale getirebilir. Bütün bu zor süreçlerin ardından öğrenciler kendi varlıklarını, fikirlerini ve kültürlerini ikinci dil ortamıyla bütünleştirmeye çalışır fakat bu bütünleşmenin öz kültüründe yozlaşmaya neden olacağı kaygısını taşıyan ebeveynler de vardır. Kabul dönemi, öğrencinin ikinci dil ortamına, kültürüne ve sosyal hayatına dair kaygılarının ortadan kalktığı, bunlara katılmaya hazır hale geldiği dönemdir.

Ellis (2008: 82) de ikinci dil edinimini farklı düzeylere dayalı incelemiştir. Bunlardan ilki olan ve aynı zamanda “silent period” olarak da bilinen üretim öncesi aşamada kişi kavrayıcı aşamadır ve 500 kadar sözcük öğrenebilir. Fakat henüz ikinci dili konuşamaz. Bazı öğrenciler bu üretim öncesi süreci atlayıp doğrudan konuşma süreçlerine geçebilirler fakat ilerleyen aşamalarda ortaya çıkacak becerilerinin yaratıcılıktan ziyade taklitle sınırlanabileceği söylenebilir. Bu sınıflandırmadaki ikinci aşama olan ilk üretim sürecinde öğrenciler bir ya da iki kelimelik ifadeleri konuşabilir ve dilin bazı kalıplarını da ezberleyebilir fakat bunları kullanırken yanlışlar yapmaları olasıdır. Hem kavrayıcı hem de üretken düzeyde yaklaşık 1000 kelime bilgisine erişilen bu süreç yaklaşık olarak altı ay sürmektedir. Üçüncü aşama olan konuşmanın ortaya çıkışında, öğrencilerin kelime bilgisi 3000 civarına yükselmiştir ve basit soru ve ifadelerle iletişim kurabilirler. Bolca dilbilgisi hataları yapmaları yine olasıdır. Dördüncü aşama olan orta düzey akıcılık sürecinde öğrenciler yaklaşık olarak 6000 kelime bilgisine sahiptir ve daha karmaşık cümle yapılarını oluşturabilirler. Aynı zamanda duygu ve düşüncelerini de ifade edebildikleri bu süreçte öğrenciler, karmaşık cümle yapılarını oluştururken sıklıkla hata yapabilirler. Son aşama olan üst düzey akıcılık, yaklaşık olarak 5 ila 10 yıl arasındaki bir dil sürecinin sonunda ulaşılan aşamadır ve artık öğrenciler o dili anadili olarak konuşanlara yakın bir seviyede dili kullanırlar.

Doğal ortamlardaki ikinci dil öğrenimi/edinimi süreçleri kadar sınıflardaki ikinci dil edinimi süreçleri de fazlaca incelenmiştir. Temel olarak öğretimin öğrenci üzerindeki etkisiyle ilgilenen bu araştırmalar aynı zamanda öğretmenlerin ne yaptığı, sınıf bağlamları ve sınıf iletişiminin dinamikleri üzerinde de durmuştur. Genel olarak bu araştırmalar hem niteliksel hem de niceliksel bir özelliğe sahiptir.

Geniş çaplı yapılan bu araştırmalar dilin fonetikten bağlamsal dilbilime kadar her seviyesi için, hemen hemen mevcut tüm eğitim metotlarını da göz önüne alarak tüm dil eğitimi uygulamalarının etkinliğini sistematik şekilde ölçmeye çalışmıştır. Sonuçlara göre çoğu geleneksel dil eğitimi tekniği son derece yetersiz bulunmuştur. Dilbilgisi kuralları ve

kelime bilgisi listelerine indirgenmiş bir eğitim süreci öğrencilere ikinci dili doğru ve akıcı biçimde kullanma becerisi kazandıramamaktadır. Dahası, ikinci dilde yeterli bir seviyeye ulaşmak için öğrencinin dili iletişimsel amaçlarla kullanma imkânı bulması gerekmektedir (Andringa, 2005: 16).

Araştırmaların bir başka boyutu, sınıf ortamlarındaki düzeltici geribildirimlerle ilgilidir. Bu, sınıf ortamındaki genel odak noktasının şekilsel doğruluk ya da anlama dayalı iletişim olmasına ve uygulanan tekniklere göre değişkenlik göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarındaki öğrencilerinin ürettikleri öğrenen dilini gözlemleyip özelliklerinin farkında olmaları, eğitsel müdahalelerini artırıp ara dil gelişimini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Priscillia, 2011: 268).

### **2.3.3.1. Ana Dili Edinimi ve İkinci Dil Edinimi Arasındaki Farklar**

İkinci ya da yabancı bir dil öğrenen yetişkin, anadilini öğrenen bir çocuktan pek çok açıdan farklar taşımaktadır. Önceki bölümlerde değinildiği üzere, çocukların hala gelişen bir zihin yapısı varken; yetişkinlerin düşünce ve konuşmalarına yön veren, bilinci oturmuş bir zihin yapısı vardır. Bazı yetişkinler ikinci dil ediniminde üst düzey yeterliğe ulaşabilirler fakat genel olarak kritik dönem hipotezi düşünüldüğünde, en azından telaffuz gibi dil unsurlarında o dili anadili olarak konuşanlardan farklılaşmaktadırlar denebilir.

İkinci dil ediniminde, ana dil edinimine nazaran görülen bir diğer fark dil transferidir. Bu bazen olumlu bazen de olumsuz şekilde karşılaşılan bir durum olabilir. Örneğin anadili İspanyolca olanların İngilizce öğrenirken sıklıkla yaptığı hataların başında “it is raining” demek yerine “is raining” şeklinde, cümlenin zamirini atlamaları gelir. Bunun sebebi, İspanyolcada kişi dışı zamir söylenmeyebilir ve bu örnekte de görüldüğü üzere bu olumsuz bir dil transferi örneğidir. Anadili Fransızca olup İngilizce öğrenen kişilerde ise bu tipik hataya rastlanmaz çünkü anadili Fransızca olan bir kimse, kişi dışı zamirleri atlamaz ve bu dil transferinin olumlu yönüne bir örnektir (Cook, 2008: 13). Benzer şekilde anadilinde jest, mimik, telaffuz gibi alanlarda yeterliğe ulaşmış bir kişi ikinci dil ediniminde örneğin telaffuz gibi çatışma yaşanabilecek bir alanda sorunlar yaşayabilir. Özellikle baskın bir fonetik karaktere sahip diller için bu olumsuz örnekten bahsedilebilir.

### **2.3.3.2. Girdi, Çıktı ve Etkileşim**

Dil edinimini birinci dereceden etkileyen etkenlerin başında, öğrencilerin karşılaştıkları girdiler gelmektedir. Krashen’in girdi hipotezine göre anlaşılır girdiler ikinci dil ediniminde gerekli olan yegâne unsurlardır. Krashen, yurtdışında bir kişinin geçirdiği

süre ile o ülkenin dilini edinmesi arasında yakın bir bağ olduğuna ilişkin çalışmaları işaret etmiş ve aynı zamanda yoğun biçimde gönüllü ve serbest okumalar yapmanın edinilen ikinci dilde sözcük bilgisi, dilbilgisi kuralları ve yazmaya yönelik kayda değer olumlu etkilerde bulunduğunu saptamıştır (Krashen, 1994: 3).

Krashen'a ait olan "girdi hipotezi" esasında, girdi hipotezi, edinme-öğrenme hipotezi, monitör hipotezi, doğal düzen hipotezi ve duyuşsal filtre hipotezi adında beş hipotezden oluşmaktadır. Hipoteze göre dil öğrenen öğrencilerin maruz kaldıkları girdilerin büyük bir önemi vardır. Yine bu hipoteze göre dilbilimsel yeterliğin artmasını sağlayan tek mekanizma, sözlü ve yazılı dil girdilerinin anlaşılmasıdır. Hipotez, dilbilimsel yeterliğin dil ancak bilinçaltı düzeyde edinildiğinde ilerleme gösterebileceğini ve bilinçli öğrenme sürecinin doğal, kendiliğinden dil üretimine bir kaynak olarak kullanılamayacağını savunur. Hipotezde, öğrenmenin yoğun biçimde öğrencinin ruh hali ve dili öğrenmeyi isteyip istememesiyle de güçlü bir ilişkisi olduğuna değinilir (Krashen, 1982: 10).

Krashen, beş hipotezinden girdi hipotezinde öğrencilerin mevcut seviyelerinden biraz daha ileri bir düzeydeki bilgiyi kavramalarıyla ilerleme kaydedeceklerini belirtir. Edinme-öğrenme hipotezinde edinme ve öğrenme kavramları arasında net bir ayrım olduğunu, edinmenin tamamen bir bilinçaltı süreç, öğrenmenin de bilinçli bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Bu hipotezinde, dil becerilerindeki gelişmenin kesin olarak edinme kavramına dayandığını; asla öğrenme kavramına dayanamayacağını varsayar. Monitör hipotezinde ise öğrenilen dilin, dil çıktısı üzerinde ancak gözlem yapmaya yarayacağını; öğrenmenin doğal, kendiliğinden dil üretimine asla kaynak olamayacağını düşünür. Doğal düzen hipotezinde dilin özel ve belirli bir düzende edinildiğini, öğrenciler arasında bu düzenin değişiklik göstermediğini ve dış öğretimlerle de bu düzenin değiştirilemeyeceğini vurgular. Son olarak duyuşsal filtre hipotezinde Krashen, öğrencilerin dil edinme becerilerinin korku, utanma, kaygı gibi olumsuz duygusal durumlar neticesinde sınırlanacağını belirtir (Krashen, 1982: 12).

Edinme-öğrenme hipotezine göre dil edinimi doğal, sezgisel ve öğrencilerin farkında olmak zorunda olmadığı bilinçaltı bir süreçtir. Buna göre yeni bir bilgi edinildiğinde, öğrenci genel olarak yeni bir bilgiye sahip olduğunun farkında olmamaktadır. Hipoteze göre hem yetişkinler hem de çocuklar bir dili bilinçaltı şekilde edinebilirler ve bu edinme hem yazılı hem de sözlü dil için geçerlidir. Bu süreç, çocukların anadilini öğrenirken maruz kaldıkları sürece benzerdir. Edinim, dil edinen kişinin formdan ziyade anlama odaklandığı süreç içinde hedef dille anlamlı bir etkileşim gerektirir. Buna karşın, dil öğrenme kavramı daha çok



okullarda karşılaşılan bilinçli bir süreci işaret eder. Yeni bilgi ve dil formları sıklıkla dilbilgisi kuralları olarak öğrencinin zihnine yansıtılır ve bu süreçte hata düzeltme yöntemine sıklıkla başvurulur. Dil öğrenme kavramı, şekilsel öğretimler içerir ve Krashen'a göre dil edinimine kıyasla daha az etkilidir. Bu bakımdan dil öğrenme kavramı, dilin kendisini öğrenmekten ziyade soyut, kavramsal bir dil modelini, dil hakkında dilbilgisi kurallarıyla örülü bir teoriyi öğrenmek olarak ortaya çıkmaktadır (Schütz, 2014: parag. 3).

Monitör hipotezi, öğrencinin dil çıktılarının gözlenmesiyle ilgilidir. Başka bir deyişle, sadece edinme kavramı doğal, kendiliğinden konuşmayı ortaya çıkarabilirken öğrenme ise bu çıktıyı test etme sistemi olarak kullanılmaktadır. Kişi bir ifade üretmeden önce, içten içe bu kurguladığı ifadesindeki yanlışları tarar ve öğrendiklerini düzeltme işlemi için kullanır. Öz-düzeltilme ise bir ifade üretildikten sonra yapılan düzeltmeyi anlatır. Monitör hipotezine göre, bu tarz düzeltme eğilimleri bilinçli öğrenme sürecinin işlevlerindedir. Bu düzeltme işleminin yetişkinlerde çocuklara nazaran daha hızlı gerçekleştiği de belirtilmiştir. Krashen'a göre monitör eyleminin gerçekleşmesi için bazı şartlar vardır. Bunlardan ilki, dili edinen/öğrenen kişinin kuralları bilme zorunluluğudur. Bu karşılaşması güç bir şarttır çünkü buna göre kişi üretmeye çalıştığı her ifadeye dair açık/kesin bilgilere sahip olmak zorundadır. En başarılı öğrenciler bile tek tek öğretilen her dilbilgisi kuralını öğrenemeyebilir, hatırlamayabilir ya da hatırladıklarını cümlelere doğru şekilde uygulayamayabilir. Bir diğer gereklilik kişinin doğruluğa odaklanmış olmasıdır. Buna göre aynı anda anlama ve şekle odaklanmak zordur ve monitör eylemi için şekle odaklanmak gerekir. Üçüncü bir şart olarak da dili edinen/öğrenen kişinin, kurduğu ifade üzerinde gözlem yapıp gerekli düzeltmeleri yapması için zamana ihtiyacı olmasıdır ki bu da konuşmacıyı yavaşlatıp onun şekle odaklanması sonucunu doğurur (Krashen, 1982: 118).

Doğal düzen hipotezine göre her insan üç aşağı beş yukarı, kabaca aynı düzende dil edinir. Buna özellikle çocukların anadilini öğrenme aşamaları örnek gösterilebilir (Krashen, 1982: 65). Duyuşsal filtre hipotezine göre ise olumsuz duyguların öğrenme/edinme süreçlerini yavaşlattığı belirtilmiştir. Bu daha çok ikinci dil edinimine yönelik bir hipotez olup eğitim psikolojisi alanıyla da yakından alakalıdır (Krashen, 1982: 31).

Duyuşsal filtre hipotezine göre tedirginlik, öz yeterlik kaygısı, korku, sıkılganlık gibi belirli duygular ikinci dil edinimi sürecini sekteye uğratar. Krashen'ın temel çıkış noktasından örnekle denilebilir ki bu tür olumsuz duygular dil edinen kişinin karşılaşacağı dil girdilerini süzen bir filtre görevi görür ve dil edinen kişinin daha az girdiye maruz kalmasına neden olabilir. Bu durumu aşmak için ilgiyi arttırmak, tedirginliği düşürecek

ortamlar hazırlamak ve kişinin öz saygısını destekler tutum almak gibi yaklaşımlar tercih edilmelidir. Krashen'a göre öğrencinin yeterli miktarda dil girdisini almadan konuşmasını beklemek ve öğrenci hatalarını sürecin çok erken seviyelerinde sıkça düzeltmek, oluşabilecek duyuşsal filtre durumlarının önüne geçmeyi engelleyebilmektedir (Krashen, 1982: 30).

Pek çok eğitim sisteminde yaygın olan yaklaşımın aksine Krashen, girdilerin dilbilgisi kurallarına yönelik bir sıralamada verilmemesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle sınıf ortamlarında örneğin "günün dilbilgisi yapısı" şeklinde dilbilgisi kurallarını pratik etmenin gereksiz hatta zararlı olabileceğini öne sürmüştür (Krashen, 1981: 54).

Girdi şüphesiz dil ediniminde önemli bir faktörken, Krashen'ın ikinci dil edinimini yalnızca girdinin etkileyeceği görüşü bazı araştırmalarla çelişmektedir. Örneğin Kanada'da yer alan bir Fransızca okulundaki öğrenciler yıllarca anlama dayalı dersler görmenin ardından istatistiksel olarak Fransızca'yı anadili olarak konuşanlar düzeyinde bir dinleme becerisine erişmiş olsalar da hala bu düzeyden uzak bir dilbilgisi yapısı ile konuşmaktaydılar (Harley vd., 1991 akt. Cummins, 1998: parag. 4).

Swain (1995: 126) diğer bileşenler gibi çıktının da dil ediniminde önemli bir yere sahip olduğunu, geri bildirimle öğrencilere yardımcı olduğunu, ifade ettikleri formun ne olduğuna odaklanmalarını sağladığını ve edindikleri dilin bilgilerine yönelik onları otomatikleştirdiğini belirtmiştir. Krashen'ın aksine Swain, "anlaşılır çıktı" hipotezinin dil ediniminde yegâne unsur olduğunu iddia etmemiştir. Bu hipoteze göre öğrenme, öğrencinin edindiği dile dair karşılaştığı bir dilbilgisel boşlukta gerçekleşir. Bu boşluğun anlaşılmasıyla öğrenci bunun farkına varır ve çıktısını değiştirmeye çalışarak dil hakkında yeni bir şey öğrenmiş olur. Bu hipotez, Schmidt'in 1990'da geliştirdiği "farketme hipotezi" ile büyük benzerlik taşımaktadır. Schmidt de öğrencilerin bir dilin dilbilgisi özelliklerini, onları fark etmeden öğrenemeyeceklerini belirtmiştir (Venkatagiri ve Levis, 2009: 265). Fark etme eylemi öğrencilerin otomatik şekilde dil edinecekleri anlamına gelmez fakat fark etme, bu hipoteze göre de dil edinimi için gerekli bir başlangıç noktasını teşkil eder. Bu hipoteze yönelik farklı tartışmalar da olagelmıştır. Bunlardan en yaygını, öğrencilerin dile dair bir unsuru bilinçli şekilde mi yoksa bilinçaltı bir seviyede mi fark edip etmemeleri gerektiğidir (Lightbown ve Spada, 2006: 108). Schmidt'in hipotezine yönelik bir diğer eleştiri bu hipotezin bilişsel psikolojideki temelinin açık olmadığı yönündedir. Bu eleştirilerde hipotez üst dilbilimi alanıyla sınırlandırılmış ve tam bir dil yeterliği kapsamında görülmemiştir (Truscott, 1998: 103).

Stephen Krashen (1982: 68) tüm çıktı hipotezleriyle ilgili temel problemi çıktının az olması, hatta anlaşılır çıktılarının daha da az olması olarak göstermiştir. Dil edinen bir kişi edindiği dilde bir ifadeyi sözlü biçimde sunduğunda, anlaşılır çıktı hipotezinin yeni bir dil formu edinmek için kullanışlı ve hatta gerekli olduğu kanıtlanmış olmamaktadır. Anlaşılır çıktı hipotezinin bir diğer açmazı, öğrencileri ikinci dilde konuşmaya itmektir ki bu onlar açısından rahatsız edici, duyuşsal filtre durumlarını ortaya çıkarabilecek ve hatta dil edinimine ciddi zararlar verebilecek bir hareket olabilir. Öğrencilere yabancı dil öğrenmenin hangi boyutunun onları en çok tedirgin ettiği sorusu sorulduğunda cevap olarak yabancı dilde konuşmayı başta belirtmişlerdir ve anlaşılır çıktı metotları sıklıkla öğrencileri bu bir numaralı tedirginlik oluşturan pozisyonda görmeyi amaçlamaktadır (Young, 1990: 539).

Krashen (1998: 181) eleştirisinde, çıktı hipotezini ihtiyaç hipotezine benzeterek bir helikopter örneğiyle devam etmiştir:

*“Hiç Almanca konuşmayan bir öğrenciyi helikoptere bindirsel ve daha sonra onu aşağı atma tehdidiyle Almanca konuşmaya zorlasalar ne olurdu? Eğer ihtiyaç hipotezi doğru olsaydı o öğrenci Almanca konuşabilirdi.”*

Bu elbette basitleştirilmiş bir anlatımdır fakat Krashen’in düşüncelerini anlatma bakımından iyi bir örnektir.

Anlaşılır girdi hipotezini destekler nitelikteki araştırmalar göstermiştir ki öğrenciler hiç dil çıktısı ya da üretimi yapmadan bile oldukça üst seviyede dil, okuma ve yazma becerisi geliştirebilmektedirler. Bu araştırmalara göre dil edinen öğrenciler anlaşılır bir metinde karşılaştıkları yeni sözcüklere maruz kalarak az fakat kayda değer biçimde yeni sözcük bilgisi edinmektedirler. Tüm bu bağlamlar ışığında Krashen’a göre çıktıyı arttırma yoluna gitmektense daha fazla anlaşılır girdi sağlamak dil edinimi bakımından daha akla yatkın bir yöntemdir (Krashen, 1998: 181).

### **2.3.3.3. Bilişsel Etkenler**

Modern araştırmaların çoğu ikinci dil edinimine yönelik bilişsel faktörleri incelemektedir. Bilişsel araştırmalar dil edinimini içeren zihinsel işlemleri ve bu işlemlerin dil edinen/öğrenen bir kimsenin dilbilgisi doğasını nasıl açıkladığını araştırmaktadır. Bu alan daha genel olan öğrenmenin bilişsel teorilerine ilişkin kavram ve modellerden yararlanmaktadır. Bazı bilişsel teoriler ikinci dil edinimini beyindeki daha genel öğrenme mekanizmalarından ayrı bir yere koyup onu özel bir durum olarak görmektedir. Bu tür bilişsel teoriler dilbilimsel teorilerden farklılaşır çünkü dil edinimini diğer tüm öğrenme

şekillerinden farklı, eşsiz bir işlemler süreci olarak tanımlamaktadırlar (VanPatten ve Benati, 2010: 47).

İkinci dil edinimine yönelik bilişsel yaklaşımlar arasında öne çıkan model, bilgisayarlı modeldir (Ellis, 1997: 35). Bu model üç aşamaya sahiptir. İlk aşamada öğrenciler dil girdisinin belirgin özelliklerini kısa süreli hafızada tutarlar. Buna algılamalı girdi de denilmektedir. Daha sonra, öğrenciler bu algılamalı girdilerin bir kısmını ikinci dil bilgilerine uyarlarlar ki bu artık uzun süreli hafızada yer edinecektir. Son olarak, öğrenciler bu ikinci dil bilgilerini sözlü çıktılar üretmek için kullanırlar. Bilişsel teoriler bu algılamalı girdilerin ve dil bilgisinin zihinsel temsilini, bunların doğasını ve bu aşamalar altında yatan zihinler süreçleri sistemleştirmeye çalışmaktadır (Ellis, 1997: 34).

Daha önceki bölümlerde değinildiği üzere, ikinci dil edinimi araştırmalarında ara dil kavramı ikinci dil edinimini tanımlarken yararlanılan tanımlardan biriydi. Buna göre, henüz yetkinliğe ulaşılmamış ikinci dil sürecinde öğrencinin anadilinden bazı özellikleri ikinci dildeki bazı yazma ve konuşma yapılarına uyarlaması, anadilinin kurallarından bir kısmını genelleme yaparak ikinci dilde uygulaması gibi durumlar sonucunda ortaya bir “öğrenen dili” çıkmaktadır. Bu öğrenen dili fonetik, dilbilgisi, kelime bilgisi gibi alanlarda öğrenilen/edinilen hedef/ikinci dilden oldukça farklı olabilmektedir. Bu öğrenen dilinin doğası gereği farklılık gösterebileceğini ve dil ediniminin sağladığı işlevlerle yakından bağlı olduğunu belirten teoriler de mevcuttur (Ellis, 2008: 415).

İkinci dil ediniminin altında yatan zihinsel süreçler mikro ve makro süreçler olarak ayrı ayrı ele alınabilmektedir. Mikro süreçler dikkat, işleyen bir hafıza, bütünleşme ve yeniden yapılandırma olarak belirtilebilir. Yeniden yapılandırma süreci öğrencilerin ara dil aşamasında geliştirdikleri öğrenen dilini değiştirip güncelleyebilmesi, hedef/ikinci dile adapte edebilmesini kapsamaktadır. Makro süreçler arasında isteğe dayalı öğrenme ve tesadüfi öğrenme arasındaki farkla örtülü öğrenme ve açık öğrenme arasındaki farka yer verilebilir (Ellis, 2008: 443).

#### **2.3.3.4. Sosyokültürel Etkenler**

Bir dil öğrenmenin aynı zamanda o dilin toplumuna, kültürüne, tarihine de aşina olmayı gerektirdiği ya da en azından bu sonucu doğurduğu söylenebilir. Şüphesiz tüm diller tarih boyunca belli bir kültürel birikimi beslemiş, bu birikimin aynı zamanda sonucu olarak modern hallerini almışlardır.

Toplumsal dilbilim çalışmaları açısından sosyokültürel etkenler pek çok farklı disiplinde de olduğu gibi önemli bir yere sahiptir. Dilin öğrenildiği sosyal bağlamlar dil edinim sürecinin doğru değerlendirilebilmesi adına esas teşkil etmektedirler (Gass ve Selinker, 2008: 280).

İkinci dil edinimi etkileyen üç tür sosyal yapıdan bahsedilebilir. Bunlar toplumsal dilbilim ortamı, belirli sosyal etkenler ve duruma bağlı etkenler olarak adlandırılabilir. Toplumsal dilbilim ortamına örnek olarak ikinci dilin toplumdaki yeri düşünülebilir. Örneğin bir ikinci dilin, içinde bulunulan toplum nüfusunun çoğunluğu ya da azınlığı tarafından konuşulması, kullanım alanının yaygın ya da belirli işlevsel durumlara yönelik olması, toplumun baskın biçimde tek dilli ya da çift dilli olması gibi durumlar toplumsal dilbilim ortamına verilebilecek örnekler arasındadır. Aynı zamanda ikinci dilin doğal bir ortamda öğrenilmesiyle eğitim sürecinde öğrenilmesi de fark meydana getirmektedir. İkinci dil edinimini etkileyen belirli sosyal etkenler yaş, cinsiyet, sosyal statü ve etnik kimliktir. Duruma bağlı etkenler sosyal etkileşimlerle açıklanmıştır. Örnek olarak bir öğrencinin daha üst bir sosyal statüde yer alan kimseyle konuşurken kibar bir dil tercih etmesi; buna karşın arkadaşlarıyla konuşurken daha serbest bir biçim tercih etmesi verilebilir (Ellis, 2008: 288).

Öğrencinin edindiği dilin grubuna, o dilin ait olduğu topluma dair algısı, duyguları toplumsal dilbilim ortamının ve ikinci dil edinimi sürecindeki sosyal etkenlerin önemini hatırlatmaktadır. Buna göre ikinci dil edinen bir kişinin öğrendiği/edindiği ikinci dilin toplumunda bulunduğu karşılık da oldukça önemlidir. Öğrenilen/edinilen ikinci dilin toplumuna ya da kültürüne dair öğrencinin yaklaşımı bu hedef dilin kültürüne yönelik mesafeyi de belirlemektedir. Bu sosyal mesafe kısaldıkça öğrenci ikinci dil ediniminde cesaretlenecek ve öğrencinin ikinci dil edinim sürecine yönelik çabası artacaktır. Tam tersi olarak sosyal mesafe arttıkça öğrencinin ikinci dil edinim sürecine yönelik cesareti kırılmalara uğrayabilecektir. Tabi ki bu mesafeyi oluşturan olumlu ya da olumsuz görüşler sadece öğrenci kaynaklı olmayabilir. Benzer şekilde, hedef dilin toplumu da o dili ikinci dil olarak öğrenen bir kimseye karşı güçlü bir sosyal mesafede bulunuyor olabilir ve bu da öğrenciyi olumsuz yönde etkileyecektir (Shawn ve Hayo, 2011: 4).

Cinsiyet de ikinci dil ediniminde önemli etkenler arasında bulunmaktadır. İkinci dil edinimine yönelik olarak kadınların daha yüksek isteklendirme ve olumlu tutum içinde oldukları gözlenmiş; fakat aynı zamanda erkeklere oranla daha yüksek seviyede endişeye sahip olabilecekleri ve böylece etkin biçimde yeni bir dil edinme becerilerini sekteye uğratabilecekleri belirtilmiştir (Piechurska-Kuciel, 2011: 131).

Dilde yıpranma ve yetkinlik kaybı da sosyokültürel etkenlerle ilişkilidir. Temel olarak girdiye maruz kalma ve dil kullanım eksikliğiyle zaman içinde ortaya çıkan bir durum olan dilde yıpranma, dil dinamik bir ortamda var olduğu için karşılaşılabilecek doğal bir neticedir (Shawn ve Hayo, 2011: 16). Çevre, bağlam ve şartlar değiştiğinde dil buna adapte olur. Bir kişinin edindiği ikinci dil, kullanılmama nedeniyle bir anda yok olmaz fakat dilin iletişimci işlevleri yavaşça anadildekilerle yer değiştirmeye başlar. Bu süreç ikinci dil edinimine benzer fakat tam tersi aşamalar yoluyla ortaya çıkar. Dil ediniminde önce algılayıcı beceriler gelişir ve daha sonra üretken becerilerde gelişme gözlenir. Fakat dil yıpranmasında önce üretken becerilerde kayıp gözlenir ve daha sonra algılayıcı becerilerde azalma olur. Yaş, yeterlik seviyesi ve sosyal etkenler de dil yıpranmasında etkin rol oynarlar. Genellikle çocuklar yetişkinlere nazaran ikinci dillerini kullanmadıklarında daha hızlı bir yıpranma yaşarlar. Fakat bir çocuk ikinci dil edinim sürecinde yüksek seviyede bir yeterliğe ulaşmışsa dilde yıpranma ve kayıp yaşaması birkaç yıl sürebilecektir. Yeterlik seviyesi dilde yıpranma/unutma konusunda en büyük öneme sahiptir. Dilin kullanılmadığı ilk beş yılda dildeki kaybın toplam yüzdesi dilde daha yüksek bir yeterlik seviyesine ulaşmış olan bireyde daha düşüktür. İkinci dilde yüksek seviyede yeterliğe erişmiş bir kişinin dile dair düşünsel çerçeve kuramına ya da dilbilimsel yapılarla yönelik zihinsel temsillere sahip olduğu gerçeği bu bulguyu bilişsel-psikolojik yönden açıklar. Düşünsel çerçeve kuramları zihinsel geri kazanım için dil yıpranmasına adeta bir direnç görevi gören daha derin zihinsel işlemleri içermektedir. Dolayısıyla bu sisteme bağlı bir bilginin yıpranması, yok olması, unutulması daha düşük ihtimallidir (Hansen, 1999: 3).

#### **2.4. DİL EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR, METOTLAR VE TEKNİKLER**

Yabancı ya da ikinci bir dilin eğitim kanalıyla kazanılması özellikle Türkiye’de sıkça tartışılan, sonuçları itibariyle ne kadar başarılı olunduğu üzerinde uzun yıllardır soru işaretleri olan bir konudur. Elbette dünya üzerinde her insanın bir dilin anadil olduğu ülkeye gidip birkaç senesini orada geçirmek gibi bir şansı olmamaktadır. Bu nedenle yabancı dil eğitimleri dünya üzerinde hemen her ülkede uygulanmakta ve bu alanlarda geliştirilen farklı program tipleri, benimsenen çeşitli yaklaşım ve metotlarla ülkelerin yabancı dil eğitiminde elde ettikleri başarılar da değişmektedir.

1963 yılında Anthony çeşitli dil eğitim metotlarını tanımlamak için üç aşamadan oluşan bir çerçeve tasarlamıştır. Bunlar yaklaşım, metot ve tekniktir. Buna göre bu sıralama hiyerarşiktir ve anahtar nokta, tekniklerin metotları ve metotların da yaklaşımları tamamlamasıdır (Richards ve Rodgers, 1999: 15). Bu usule göre yaklaşım kavramı dil

öğrenmenin doğasına yönelik prensipler ve fikirlerden oluşan bir düzendir ve zamanla tutarlı bir hal alabilecektir. Metot kavramı daha yöntemsel olup dil materyalinin bir düzen içinde aktarımına yönelik genel bir plan şeklinde açıklanmaktadır ve “teknik” kavramı ise dil sınıfındaki fiili uygulamaları, stratejileri, hazır olan bir hedefi gerçekleştirmek için icat edilen yöntemleri belirtmektedir. Bu çerçeveye göre uygun bir teknik uygun bir metotla ve uygun bir metot da uygun bir yaklaşımla birlikte değerlendirildiğinde tutarlı bir sonuca ulaşmak mümkün olmaktadır (Anthony, 1963 akt. Richards ve Rodgers, 1999: 15).

Metot uygun bir yaklaşıma dayanarak dil materyalinin öğrenilmesi için hazırlanmış bir plandır. Bir yaklaşımın bir metoda zemin hazırlaması için öğretim programının öğrenci ve öğretmen rollerini, gerçekleştirilecek görev türlerini, seçilecek ve düzenlenecek içeriği ve eğitim/öğretim hedeflerini göz önünde bulundurarak tasarlanması gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 1999: 17).

Anthony'nin çizdiği çerçeve ilk duyurulduğunda (1963) dil eğitimi camiası tarafından hızlı bir şekilde benimsenmiş ve çeşitli eğitim uygulamalarını sınıflandırmanın kullanışlı bir yolu olarak görülmüştür. Ne var ki, bu üç kavram (yaklaşım, metot ve teknik) birbirlerini tamamlar nitelikte olsalar da Anthony tarafından aralarında keskin ve net bir ayrıma değinilmemiştir. Anthony bu çizdiği çerçevenin limitlerini tanımlamış ve geliştirilmeye açık olduğunun da altını çizmiştir (Kumaravadivelu, 2006: 85).

Dil eğitiminde yaklaşımlar, metotlar ve teknikler üzerine çeşitli kitapları olan Richards ve Rodgers, Anthony'nin çizdiği bu çerçeveyi biraz değiştirmiş ve yaklaşım, metot ve teknik kavramları yerine yaklaşım, tasarım ve yöntem kavramlarını kullanmışlardır. Tasarım kavramı içine sınıf ortamındaki tüm üst uygulamaları, müfredat tasarımını, aktivite seçeneklerini ve öğrenci-öğretmen rollerini dâhil etmişler; yöntem kavramını ise sınıf ortamında gözlenen farklı davranışlar, uygulamalar ve tekniklerle açıklamışlardır. Richards ve Rodgers'ın Anthony'nin çerçevesini genişletme çabaları çeşitli eleştiriler almıştır (Johnson ve Johnson, 1999: 18). Tasarım kavramına dâhil ettikleri sınıf içi aktiviteler gibi unsurlar eleştirilmiş ve tasarım kavramının daha çok eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilgili olduğu vurgulanmıştır (Brown, 2001 akt. Hall, 2011: 77). Çoğu mevcut öğretmen eğitimi veren üniversitede de halen yaklaşım, metot ve teknik kavramları tercih edilmektedir (Hall, 2011: 77).

#### 2.4.1. Natural Approach (Doğal Yaklaşım)

Doğal yaklaşım, Krashen ve Terrell tarafından 1970lerin sonunda ve 1980lerin başında geliştirilmiş bir dil eğitimi metodudur. Temel amacı sınıf ortamında doğal dil edinimini gerçekleştirmek olup bu bağlamda ana vurgusu iletişimdir. Bu yaklaşım bilinçli dil bilgisi öğrenimini geri plana atarken öğrencilerin hatalarını düzeltmeye de çok önem vermemektedir. Bu çabaların hedefleri altında sınıf ortamlarını stresten arındırmak ve mümkün olduğunca dil ediniminin doğal biçimde ortaya çıkmasını sağlamak yatmaktadır. Daha önce girdi, çıktı ve etkileşimlere değinilen başlıkta yer aldığı gibi, bu yaklaşımda dil çıktısı için öğrenciler zorlanmaz fakat yoğun miktarda anlaşılır dil girdisiyle karşılaştıktan sonra öğrencilerin kendiliğinden dil çıktılarını sergilemelerine izin verilir (Richards ve Rodgers, 1999: 128).

Bu yaklaşım Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970lerin sonu itibariyle yaygın olan dil duyumsal metoda şiddetle karşı çıkmış ve bu karşıtlığın temeli olarak dil duyumsal metodun öğrenci hatalarını düzeltmeyi olumlu görmesini belirlemiştir. Doğal yaklaşım, doğrudan metod ile pek çok benzer özelliğe sahiptir ve her ikisi de temelde dil bilgisi temelli yaklaşımlara tepki olarak ortaya çıkmışlardır. Dil bilgisi temelli yaklaşımların doğal yaklaşımdan ayrıldığı ana nokta, doğal yaklaşımın pratiğe daha az fakat öğrencilerin dil girdilerine maruz kalmasına daha fazla önem vermesidir. Böylece mümkün mertebe doğal bir ortam oluşturup öğrencilerin kaygılarını yok etmek hedeflenmiştir (Richards ve Rodgers, 1999: 130).

Doğal yaklaşımın hedefi iletişimci becerileri geliştirmektir ve esasen doğal yaklaşım geniş aralıktaki öğrenci ve öğretim durumlarına uyarlanmak için sunulmuş prensipler topluluğudur (Richards ve Rodgers, 1999: 134).

Yaklaşımın temel prensipleri arasında şekilden ziyade iletişime odaklanılması ve konuşma üretiminin yavaşça gerçekleştirilip asla buna yönelik bir zorlama olmaması sayılabilir. Streten arındırılmış bir sınıf ortamında gerçekleşecek derslerde dil bilgisi kurallarının bilinçli öğrenimine ve öğrenci hatalarını düzeltmeye neredeyse hiç yer verilmez ve hedeflenen, yabancı dilde iletilen mesajların anlaşılmasıdır (Hall, 2011: 13).

Terrell öğrencilerin konuşma edinimini gerçekleştirmesinde üç aşamanın bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar sırasıyla kavrama, erken konuşma ve konuşmanın meydana gelmesi aşamalarıdır. Kavrama aşamasında Terrell öğrencilerin kelime bilgilerine odaklanır ve bu aşamada kelime bilgilerinin öğrencilerin uzun süreli hafızalarında yer



etmesini hedefler. Bu bağlama sürecinde Terrell jest ve mimiklerin ya da daha geniş haliyle bütüncül fiziksel tepki yönteminde kullanılan tekniklerin, doğrudan çeviriye nazaran kelimelerin öğrencilerin kalıcı hafızasında yer etmesi adına daha kullanışlı olduğunu belirtmiştir (Dhority, 1991: 33).

Yine Terrell'a göre öğrencilerde konuşma aşamalarına ancak onların kalıcı hafızalarına yeterli oranda iletişimsel girdinin bağlanmasından sonra ulaşılabilir. Bu gerçekleştikten sonra öğrenciler yabancı dilde erken konuşma aşamasına geçerler ve bu aşamada basit soruları yanıtlar, tek ya da grup halinde sözcükleri kullanırlar. Konuşmanın ortaya çıkması aşamasında ise öğrenciler rol yapma oyunları ve problem çözme aktiviteleri gibi daha ileri seviye gerektiren işlemlerde yer alırlar (Richards ve Rodgers, 1999: 139).

Dil öğrenimi yerine dil edinimi kavramını esas alan doğal yaklaşım içinde Terrell, dört temel başlık altında bu edinimi sağlayacak sınıf içi aktiviteler belirlemiştir. Bunlardan ilki içerik başlığı altındadır ve kültür, tartışma konusu ve yeni bilgiler gibi konularda öğretmenin çeşitli anekdotlar aktarmasını öngörür. İkinci başlık olarak öğrencilerin kendi görüş, duygu ve tecrübeleri yer alır. Buna göre basitçe öğrencilerden müzik, yaşadıkları yer, kıyafetler, ilgi alanları gibi konulara ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenir. Oyunlar üçüncü başlığı oluşturur ve yine bu başlık altında dil kullanımını hedef alan çeşitli oyunlara yer verilir. Örneğin öğretmenin aklından geçirdiği bir objeyi öğrencilerin tahmin etmek için belirli ve basit sorular sormalarının beklendiği bir oyun buna iyi bir örnektir. Problem çözme olarak tanımlanabilecek dördüncü başlıkta birtakım bilgileri kullanarak mevcut bir problemi çözmeyi hedefler (Dhority, 1991: 33).

Doğal yaklaşım bugün de dilbilim alanında büyük kabul gören edinim kavramının kuramcısı olmakla birlikte pratikte de öğretmenler arasında büyük kabul görmüştür. Bu yaklaşımın başarısını açıklar nitelikteki çalışmasında Markee (1997: 26) bazı gerekçeler ortaya koymuştur. İlk olarak yaklaşımın basit bir anlaşılabilirliğe sahip olmasını göstermiştir. İkinci olarak, ikinci dil edinimi bilgisiyle uyumuna değinmiştir. Aynı zamanda Krashen'ın bu yaklaşımı pek çok öğretmen grubuna uygulaması ve uygulamada nasıl işe yaradığının anlaşılması da bu yaklaşımı popüler yapan bir başka etken olmuştur (Markee, 1997: 25).

#### **2.4.2. Communicative Language Teaching (İletişimci Yaklaşım)**

İletişimci dil eğitimi ya da daha yaygın adıyla iletişimci yaklaşım, dil eğitimine yönelik anlamı ve eğitimin nihai hedefini kapsayan, etkileşimi temel alan bir yaklaşımdır. İletişimci yaklaşım 1970lerde ve 1980lerin başında Avrupa ve Amerika'daki çeşitli

gelişmeler sonucunda etkinliğini arttırmıştır. Avrupa'ya göçleri başlatan Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (Avrupa Birliği) kurulmasıyla hem iş hem de bireysel gerekçelerle yabancı bir dil öğrenmeye yönelik talepler artmıştır (Richards ve Rodgers, 1999: 65).

Artan bu talep eğitimcileri uyguladıkları metotlara dair bir baskı altına almıştır. Dilbilgisi-çeviri metodu gibi geleneksel metotlar öğrencilerin hedef dilde uzmanlaşmalarını ve gerçek hayatta bu hedef dili kullanmaları için yıllarca hevesli kalmalarını beklemekteydi. Ne var ki, bu öngörüler iş hayatında çalışan yetişkin öğrenciler ve akademik açıdan nispeten daha başarısız olan öğrenciler açısından bir açmaz niteliğindedir. Eğitimciler bu grup öğrencilerin daha çabuk sonuca ulaşması için onları motive edecek bir yaklaşımın gerekli olduğunu fark ettiler (Mitchell, 1994: 33).

Eğitimdeki ilerlemecilik akımı bu geleneksel metotları değiştirmek için eğitimciler üzerindeki baskıyı arttırmıştır. Bu akıma göre aktif öğrenme pasif öğrenmeden daha etkilidir ve bu fikrin okullara sıçramasıyla öğrencilerin grup çalışması gibi daha aktif oldukları çeşitli tekniklere yönelim artmıştır. Yabancı dil eğitimi de elbette bu bağlamdan nasibini almıştır. Başlarda bilişsel bir durum olarak nitelenen dil eğitimi sonraları sosyo-bilişsel olarak tanımlanmıştır ve bu tanıma göre bir dil sosyal süreçler dâhilinde öğrenilebilmektedir. Bugünün dil eğitimi süreçlerinde ise iletişimci yaklaşım bileşenlerine yer vermek adeta kaçınılmaz bir hal almıştır (Mitchell, 1994: 34).

İletişimci yaklaşımın gelişiminde yeni akademik görüşler de etkili olmuştur. Chomsky yapısal dil teorilerinin gerçek iletişimde ortaya çıkan çeşitliliği ve yaratıcılığı izah etmekten uzak olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, Candlin ve Widdowson şekle/yapıya yoğunlaşmanın öğrencilere faydası olmadığını ve dil yapılarında uzmanlaşmanın yanı sıra öğrencilerin iletişimci becerilerle işlevsel kabiliyetlerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Richards ve Rodgers, 1999: 64).

Yaklaşımın temellerinin dilbilimciler Hymes, Widdowson, Brumfit ve Johnson tarafından atıldığı söylenebilir. Hymes, Chomsky'nin dil yetisi adlı kavramına tepki olarak iletişimci yeti kavramını öne sürmüş ve bir dili bilmenin ne olduğu sorusuna dilin yapısal unsurlarında uzmanlaşma ve bu yapısal unsurları farklı sosyal durumlarda da uygun biçimde kullanabilme becerisi olduğu yanıtını vermiştir (Savignon, 1991: 264).

Temel hedefi iletişimci yetiyi sağlamak olan iletişimci yaklaşım, dilbilgisi yetisi ile kıyaslanarak daha rahat anlaşılabilir. Dilbilgisi yetisi, hedef dilde cümleler kurabilmeye odaklanmıştır. Daha açık bir ifadeyle dilbilgisi yetisi, kalıp cümleleri, zamanları, ifadeleri,

cümlecikleri temel olarak bir cümlenin ne şekilde kurulduğıyla ilgilendirir. Tipik olarak bir sayfada dilbilgisi kurallarının ve diğer sayfada o kurallara yönelik alıştırmaların bulunduğu dilbilgisi kitaplarını ana kaynak olarak tercih eder. Bu tür dilbilgisi temelli bir yaklaşım dil öğrenmenin şüphesiz önemli bir boyutuysa da tek başına dil öğrenme/edinme sürecinin anahtarı olamamaktadır. Çünkü cümle yapılarında, dilbilgisi kurallarında, sözcük diziliminde uzmanlaşmış bir öğrenci anlamlı bir iletişim için dili kullanamıyorken bu tür bir dilbilgisi temelli yaklaşımın tek çözüm olacağından bahsetmek güçtür (Richards, 2006: 3).

İletişimci yaklaşım, farklı amaç ve işlevlere yönelik dilin nasıl kullanılacağı üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, ortam ve muhataplara bağlı olarak dili nasıl çeşitlendirebileceğimiz de iletişimci yaklaşımın ilgi alanındadır. Adından da anlaşılacağı gibi, bu yaklaşım iletişimi temel alır ve dolayısıyla doğru/hatasız bir konuşmadan ziyade akıcı bir konuşmayı sağlamak, amaçları arasındadır (Richards, 2006: 14).

CLT açıkça belirtilmiş sınıf içi uygulamalarından oluşan bir metot olmaktan ziyade dil eğitime yönelik genel bir bakış açısı sunan, prensiplerle örülü bir yaklaşımdır. Bu prensipler sınıfta öğretilen ve dışarıda konuşulan dil arasındaki bağ kadar öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerine oldukça önem veren CLT uygulayıcıları tarafından belirlenmiştir. Bu geniş tanım altında denebilir ki öğrencilerin iletişime yönelik yeterliklerini geliştiren her eğitim uygulaması faydalı bir eğitim şekli olarak görülmektedir. Buradan yola çıkarak CLT'nin, öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim gerektiren grup ya da eş çalışmalarını, öğrencilerin kendilerine güveni arttıracak akıcılığa dayalı aktiviteleri, dil işlevlerinin pratik edileceği rol yapma oyunlarını ve makul seviyede dilbilgisi ve sesletim odaklı aktiviteleri benimsediğinden bahsedilebilir.

İletişimci yaklaşımda eğitim öğrenci merkezli gerçekleştirileceği için sınıf ortamı, aktiviteler ve ders materyalleri de öğrenci odaklı geliştirilmelidir. Öğretmenin sınıf ortamındaki temel rolü öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır (Demirel, 2010: 51).

Dilbilgisi kuralları üzerinde baskın biçimde durulmaz ve dilbilgisi yapıları, kuralları çeşitli etkinlik ve diyalog kanallarıyla aktarılmaya çalışılır. Diyalog etkinliklerinde bazen boş bırakılan yerleri öğrencilerin tamamlaması istenir. Benzer iş gören ifadeler yazılı, sözlü ve görsel biçimde eşleştirilerek bir kavramın çeşitli yollarla açıklanabileceği kavratılır (Demirel, 2010: 51). Yani iletişimci yaklaşım temel olarak örneğin İngilizce bir sözcüğün doğrudan Türkçe anlamını söylemek yerine bunu resimler, diyaloglar, oyunlar vb. etkileşime dayalı yöntemlerle aktarmayı tercih eder.

İletişimci yaklaşım çoğu geleneksel yöntemler kaynaklı olmak üzere bazı eleştiriler almıştır. Bunlardan ilki dilbilgisi kurallarına yönelik baskın bir vurgusunun olmamasıdır. Dilbilgisi yapılarının diyaloglara, oyunlara vb. gömülü halde örtük biçimde aktarılmasının bu kuralların tam ve eksiksiz öğrenilememesine sebep olduğuna dair eleştiriler olmuştur. Benzer şekilde, göz ardı edilen ezber kavramının aslında yerinde kullanıldığında dil öğreniminde büyük fayda sağladığından da bahsedilmiştir (Hengirmen, 2006: 36).

Benzer şekilde, metinlerden ziyade diyaloglara yer verilmesi ve ağırlığın öğrencide olması nedeniyle öğretmenin yeteri kadar hataları düzeltme şansı bulamaması gibi eleştiriler de bu yaklaşıma yöneltmiştir. Fakat genel olarak iletişimci yaklaşım dil eğitiminde başarılı görülmüş ve halen özellikle yapılandırmacı anlayışın akademik olarak egemen olduğu pek çok Avrupa ülkesinde gözde yaklaşım olmaya devam etmektedir (Rama ve Agullo, 2012: 187). Başarısının temellerinden biri olarak öğretmenin öğrencisini anlayabilme koşuluna değinilmiştir. Eğer öğretmen öğrencisiyle aynı kültüre, bölgeye, vatandaşlığa ait olma gibi özelliklere sahipse öğrencisinin anadilinin etkisiyle ortaya çıkabilecek hataları fark edecektir. Fakat hedef dil eğitimi veren ve o hedef dili anadili olarak konuşan öğretmenler o dili yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencileri bu kadar iyi anlayamayacaktır (Van Hattum, 2006: parag. 2).

#### **2.4.3. Grammar Translation Method (Dilbilgisi-Çeviri Metodu)**

Dilbilgisi-çeviri metodu dil eğitiminde geleneksel olarak kabul gören bir metottur. Bu metodun uygulandığı sınıf ortamlarında öğrenciler dilbilgisi kurallarına odaklanır ve öğrendikleri hedef dilin dilbilgisi kurallarını, anadilleri ve ikinci/yabancı dilleri arasında çeviriler yaparak uygulamaya çalışırlar (Richards ve Rodgers, 1999: 3).

Dilbilgisi-çeviri metoduyla dil eğitiminin tarihi Latince öğretimine kadar uzanmaktadır. 1500lü yılların başlarında Latince, hükümetlerde, akademi ve ticaretteki etkinliği nedeniyle en yaygın olan yabancı dildir. Zaman geçtikçe bu etkinliğini İngilizce, İtalyanca ve Fransızca gibi dillere kaptırmıştır. 19. yüzyılın müfredatlarında modern diller ortaya çıkmaya başladığında geçmişte Latince öğretmek için uygulanmış dilbilgisi-çeviri metodu kullanılmaya devam etmiş ve yabancı dil eğitiminde geçerliğini bugüne değin korumuştur (Richards ve Rodgers, 1999: 1).

İletişimci yaklaşımın aksine dilbilgisi-çeviri metodu dilbilgisi kurallarına, sözcük kalıplarına, hatasız cümle üretimine ve ezbere önem verir. Bu metot tümevarım yöntemini öngörür ve süreç ilerledikçe karmaşıklaşan dilbilgisi yapıları öğretilir. Metodun temel

amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip hedef dilde hatasız okumalar yapabilmelerini sağlamak ve bir diğeri de dilbilgisi kurallarına hâkim olup hatasız çeviriler yapabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler dilbilgisi kurallarını ezber yöntemiyle öğrenir ve tekrarlarla, çevirilerle bu öğrendikleri kuralları pekiştirmeye çalışırlar. Cümlelerin içeriğine ya da anlamına değil, yapılarına dikkat edilir (Richards ve Rodgers, 1999: 4).

Buradan yola çıkarak metodun okuma ve yazmaya odaklandığı ve hemen hemen sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknikler tercih ettiği söylenebilir. Böylece dinleme ve konuşma becerilerinin atlanmış olduğundan ve dilin iletişim boyutuna gereken önemin verilemediğinden de söz edilebilir.

Sınıf ortamında kullanılan dil ağırlıklı olarak öğrencinin anadilidir. Cümle yapıları, dilbilgisi kuralları, sözcük anlamları gibi ders içeriğinin tüm aktarımı bu anadil üzerinden yapılır ve sadece kuralların, yapıların, sözcüklerin karşılaştırılması, anadil ve hedef dil arasında çeviriler yapılması esnasında hedef dil kullanılmış olur (Hengirmen, 2006: 18).

Metodun sınıf ortamı için öngördüğü temel kaynak ders kitabıdır. Bu metoda uygun hazırlanmış tipik bir ders kitabında hedef dilde sözcüklerle karşılıklarında anadildeki anlamları ve öğrencilerin anadillerine çevirmeleri için hedef dilde yazılmış cümleler yer almaktadır (Richards ve Rodgers, 1999: 4).

Bu bağlamlar göz önüne alındığında bu metodun dar kapsamlı olduğundan söz edilebilir. Çünkü konuşma ya da benzer şekilde kendiliğinden belirebilecek dil çıktılarına metod hedefleri arasında yer verilmemiştir ve bunun doğurduğu bir sonuç olarak öğrenciler hedef dile yönelik konuşma becerilerinde ve hatta bazen yazma becerilerinde de genelde başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar (Richards ve Rodgers, 1999: 6).

Dilbilgisi-çeviri metodu modern zamanların dilbilimcileri tarafından kabul edilemez görülmektedir. Dilbilgisi-çeviri metodu halen yaygın biçimde uygulanmakta olsa da bu metodun savunulamaz olduğunu belirten yazarlar, metoda gerekçe ya da mazeret sunan, metodu dilbilimi, psikoloji ve eğitimle ilişkili teorilere bağlayan herhangi bir alan yazın olmadığı görüşündedirler (Richards ve Rodgers, 1999: 5).

#### **2.4.4. Content Based Instruction (İçeriğe Dayalı Öğretim)**

İçeriğe dayalı öğretim yaklaşımı, ikinci dil eğitiminin dilbilimsel bir müfredattan ziyade bir içerik ya da bilgi ekseninde verilmesini öngörmektedir. Başka bir deyişle, bu yaklaşım içeriği/bilgiyi öğrenmeyle dil öğrenmeyi bütünleştirip bunları eş zamanlı sürdürmeyi hedeflemektedir. Bu içerik matematik, fen bilgisi ya da sosyal bilimler gibi

akademik bir alanda olabilir. İçeriğe dayalı öğretim yaklaşımında dil, içeriği öğretmek için bir araç görevi görmektedir ve dil öğrenme hedeflerine içeriği öğrenerek ulaşılır. İçeriğe dayalı öğretim müfredatları çeşitli alanlarda detaylıca hazırlanır ve sonuçları itibariyle bu yaklaşım için dil ve içeriği peş peşe öğretme yaklaşımı denilebilir (Richards ve Rodgers, 2001: 204).

Bu yaklaşımı uygulamak isteyen öğretmenlerin, sürecin etrafında ilerleyeceği içeriğe hâkim olmaları ve öğrencilerin bilgilerini de açığa çıkarabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bağlam ve anlaşılabilirliği koruma, sınıf ortamında kullanmak için uygun materyalleri seçme ya da uyarlama, öğrencilerin dilbilimsel içerik öğrenmeleri için zemin oluşturma ve tüm bunların gerçekleşeceği öğrenci merkezli bir sınıf içi ortamı hazırlama sorumlulukları vardır (Stryker ve Leaver, 1997: 293).

Bu yaklaşım aynı zamanda daha nitelikli öğrencilere de ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler otonom ve bağımsız sayılmakta, böylece kendi öğrenme süreçlerinin farkında olup öğrenmeleri üzerinde kontrolü ele alabilmektedirler. Öğrencilerden işbirlikli öğrenmelerle birbirlerine destek olmaları beklenmektedir. Bu yaklaşımın tipik özelliklerinden biri olarak içerik öğrenimi süreci boyunca içeriğe ilişkin gerçek materyaller kullanılmaktadır. Bunlar temel olarak dil eğitimi amacıyla üretilmemiş olan gazeteler, dergiler, medya içerikleri, teknik makaleler, reklamlar ve kullanım kılavuzu gibi günlük hayat içinde yer bulan unsurlardır (Richards ve Rodgers, 2001: 213).

Bu yaklaşıma temel oluşturan farklı kuram ve kuramcılar vardır fakat Krashen'ın (1982: 133) anlaşılır girdilere ilişkin görüşleri de bu yaklaşımın şekillenmesinde rol oynamıştır. İçeriğe dayalı yaklaşımda dil doğrudan değil de doğal ya da otomatik şekilde öğrenilmesi/edinilmesi ve bu sonucu sağlamada ilgi/ihtiyaç duyulan bir içeriğin öğrenilmesinin etkin olması, anlaşılır girdilere ve doğal sonuçlara örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda bağlamsal öğrenmeye imkân sağlayan bu yaklaşımla öğrenciler kendileri için faydalı gördükleri dil girdilerine maruz kalacak ve bu bakımdan isteklilik seviyeleri de yüksek olabilecektir.

Öğrencileri istekli ve ilgili tutabilmek bu yaklaşım için oldukça önemlidir. İçeriğe dayalı öğretim, temelde iletişimci yaklaşım kapsamında değerlendirildiği için bu yaklaşımda da sınıf ortamı öğrenci merkezlidir ve öğrenme sadece öğretmenin sunduğu dil girdilerine maruz kalınmasıyla değil, aynı zamanda eş ya da grup etkileşimleri sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Bu olumlu sonuçların gerçekleşebilmesi için özellikle standartlar ve testlerle baskı altına alınmış mevcut sınıf ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerini

cesaretlendirmesi, onlara söz vermesi, onları dinlemesi gerekmektedir (Simmons ve Page, 2010: 65).

#### **2.4.5. Cooperative Language Learning (İşbirliğine Dayalı Öğrenme)**

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı eğitimin en üst düzeyde işbirliğini ve etkileşimi tesis etmesine odaklanmaktadır. Eğitimin öğretmen merkezli olup başarılı ve başarısız öğrencileri ayrı ayrı eğitme düşüncesinin aksine bu yaklaşım işbirliğine dayalı bir grup çalışmasında öğrencilerin birlikte bir yapı kurarak sınıfın dil becerisini arttırabileceğini belirtmektedir. Yaklaşım temel olarak ikinci dilin, ortak bir hedef ekseninde işbirliğine dayalı çalışan öğrencilerin oluşturduğu heterojen bir grup içinde daha iyi öğrenilebileceği fikrine dayanmaktadır. Bir başka deyişle bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle mücadele eder halde çalışmasına karşı çıkmaktadır. Aynı zamanda Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinde belirttiği bir fikir olan etkileşimin, yalnızca dil öğrenimini sağlamadığı, aynı zamanda edinimi de gerçekleştiren bir güç olduğu görüşü işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımınca kabul görmektedir (Saville-Troike, 2006: 111).

Vygotsky, sosyal etkileşimin bir dili yeterli biçimde öğrenebilmenin tek yolu olduğunu belirtmiş ve bu yüzden yakınsal gelişim alanı (ZPD) fikrini ortaya atmıştır. Buna göre olası gelişim alanı olan yakınsal alanda, öğrenci bu olasılığa ancak destek alarak erişebilmektedir (Saville-Troike, 2006: 112).

Öğrenmenin sosyal etkileşimlerle ortaya çıktığı noktasından bakarak söylenebilir ki, işbirliğine dayalı öğrenme eş ve grup çalışmalarındaki etkileşimler kanalıyla doğal bağlamlardaki dil öğrenmeye odaklanmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için problem çözme benzeri ortak bir hedef ve bu hedef etrafında işbirliğine dayalı ikinci dil kullanımı gerekmektedir. Böyle bir amaç ekseninde sadece iletişim kurmak için kullanılan yabancı/ikinci dil, öğrencilerin endişe seviyelerini düşürecek, dili kullanma noktasında onları teşvik edecek ve hata yapma korkularını minimize edecektir (Richards ve Rodgers, 2001: 194).

Hem işbirliğine dayalı öğrenme hem de eş/grup çalışmalarını önemseyen diğer yaklaşımlarda uygulanabilecek tekniklerden biri "jigsaw" tekniğidir. Buna göre sınıf karışık gruplara ayrılır ve bir ünite belirlenir. Grup içlerindeki öğrenciler de ünitenin ayrı ayrı başlıklarına atanırlar. Bireysel olarak her öğrenci kendi başlığı hakkında bilgi toplar ve ardından bu bilgileri grubuna sunar. Ardından aynı başlığa atanmış öğrenciler bir araya gelir ve birbirlerine sunum yaparlar. Bu aynı başlık gruplarında öğrenciler uzlaşma yolu arar ve

çeşitli bilgileri sentezlerler. Bir sonuç raporu oluşturup eski gruplarına dönerler ve tekrar birbirlerine sunum yaparlar. Bu son sunumlar tüm grup üyelerine ünite hakkında hem kendi düşüncelerini hem de başlık gruplarında ortaya çıkan bulguları sağlamış olur (Richards ve Rodgers, 2001: 197). Tüm bu süreç boyunca sadece iletişim temelli yabancı/ikinci dili kullanmış olmak da etkileşim kanalıyla işbirliğine dayalı dil öğrenme örneği olarak verilebilir.

Bu etkileşim süreçlerinde öğretmenin rolünün materyal sağlamak, sınıf ortamını düzenlemek ve öğrenciler için hedefler belirleyip uygulamada onlara yardımcı olmak, süreci gözlemlemek olduğu söylenebilir. Öğrenciye düşeninse işbirliğine dayalı takım çalışması yaparak sosyal becerilerini geliştirmesi, diğer öğrencilerden gelecek yeni fikirlere açık olması ve öğretmen, ders, sınav vb. olası stres unsurları olmadan da yabancı dili kullanabilmesi olduğundan bahsedilebilir (Richards ve Rodgers, 2001: 199).

#### **2.4.6. Task Based Instruction (Göreve Dayalı Öğretim)**

Göreve dayalı öğretim yaklaşımı temel olarak öğrencilerden hedef dili kullanarak anlamlı bir takım görevleri gerçekleştirmelerini istemeye dayanmaktadır. Bu anlamlı görevler bir doktoru ziyaret etmek, röportaj yapmak, bir firmanın müşteri hizmetlerini aramak, yemek sipariş etmek ve bir problem çözmek şeklinde olabilir (Richards ve Rodgers, 2001: 224).

İletişimci yaklaşım temelinde ortaya çıkmış olan göreve dayalı öğretim, ilk olarak Prabhu tarafından geliştirilmiştir. Prabhu'ya göre öğrenciler kullandıkları dil yerine görevlerine odaklandıklarında daha etkin bir öğrenme sağlayabilmektedirler (Prabhu, 1987 akt. Littlewood, 2004: 323).

Richards ve Rodgers'a göre (2001: 226) dil en başta anlam üretmek için vardır ve sözcük grupları/kalıp ifadeler dil öğreniminde merkezi bir kullanıma sahiptir. Karşılıklı konuşma kavramı dil edinimi için anahtar sözcüktür ve dilin ana odak noktasıdır. Bu karşılıklı konuşmayı içeren anlamlı görevler dil edinimi için gerekli olan girdileri ve çıktıları sağlamaktadır. Görevlerin tamamlanması da isteklendirme bakımından olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

#### **2.4.7. Direct Method (Doğrudan Metot)**

Doğrudan metot, zaman zaman doğal metot olarak da adlandırılan bir yabancı dil öğretim metodudur. Temel özelliği, öğrencilerin anadilini kullanmaktan kaçınıp sadece hedef dil üzerinden iletişim kurmalarıyla öğretimin gerçekleştirilmesidir. Genel olarak özel



becerilerin geliştirilmesine odaklanılan bu metotta görsel nesnelere yararlanma, pantomim ve gerçek nesnelere önemli yer tutar. Dilbilgisinin tümevarım yöntemiyle öğretilmesi hedeflenir ve soru-cevap uygulamalarına da sıklıkla başvurulur. Tüm bu süreç boyunca anadil kullanımından kaçınılır ve gerekirse anlamı kavratma adına canlandırma, uygulama gibi yöntemlerden yararlanılır (Naik, 2013: 68).

Bu metot deneyim ve dil, sözcük ve fikir, düşünce ve ifade arasında doğrudan bir bağ kurmayı ve öğrencilerin hedef dilde nasıl iletişim kurulduğunu öğrenmesini hedeflemektedir. Doğrudan metot öğrencinin hedef dili tıpkı anadilini deneyimlediği şekilde deneyimleyerek öğrenebileceği fikrine dayanmaktadır. Buna göre çevrilere bu metotta yer verilmez. Kavramlar doğal bağlam ya da gerçek nesnelere aracılığıyla, dilbilgisi de dolaylı biçimde öğretilir (Muthuja, 2009: 87).

#### **2.4.8. Silent Way (Sessiz Metot)**

Sessiz metot, adında da belirtildiği gibi öğretmenin sınıf ortamında olabildiğince sessiz kalmasına dayanmaktadır. Böylece, öğrencilerin mümkün olduğunca dil çıktısı üretmesi, sınıf ortamında aktif birer katılımcı ve otonom öğrenci olmaları beklenmektedir. Buna göre öğrenme, öğrencilerin pasif olmak yerine aktif, öğretmenlerini dinlemekten başka hiçbir şey yapmamaları yerine derste etkin birer katılımcı olmalarıyla problem çözmeye dayalı, yaratıcı ve keşfe açık bir aktivite olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen için sessizliği öngörmesi nedeniyle öğretmen merkezli sayılmayacak bu metotta, öğrenciye yöneltilen jest ve mimikler aslında öğretmeni aktif biçimde sürece dâhil etmektedir (Richards ve Rodgers, 2001: 81).

Metodun özelliklerinden yola çıkarak, öğrencilerin sınıf ortamında yoğun etkileşimini sağladığından bahsedilebilir. Öğretmenin sözel olarak sürece neredeyse hiç müdahale etmemesi de öğrencilerin öz düzeltme becerilerini pekiştirebilmektedir. Diğer taraftan, mevcut öğretim yöntemlerinden oldukça farklı olması ve her sınıf ortamına uygun olamayabileceği nedeniyle metot hakkında eleştirilere rastlanabilmektedir (Richards ve Rodgers, 2001: 88).

#### **2.4.9. Total Physical Response (Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi)**

Asher tarafından geliştirilmiş olan bir dil eğitim görüşü olan bütüncül fiziksel tepki yöntemi, dilin fiziksel hareketlerle olan eşgüdümüne odaklanmaktadır. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere hedef dilde çeşitli komutlar verir ve öğrenciler bu komutları vücut hareketleriyle yerine getirirler. Bu süreçteki dinleme ve yanıtlama aşamaları iki amaca

hizmet etmektedir. Bunlardan birincisi öğrenilen dildeki anlamlı ifadeleri hızlıca kavramak ve diğeri de dolaylı yoldan dil yapılarını öğrenmektir. Dilbilgisi açık şekilde öğretilmez fakat süreç içindeki dil girdileri kanalıyla öğrenilebilmektedir. Asher, bu yöntemi anadilini öğrenen öğrencileri gözlemlene sonucunda çocukların ebeveynleriyle olan etkileşimlerine daha çok fiziksel tepkiler verdikleri kanısına vararak geliştirmiştir. Bu gözlemlerinden ilki, dilin dinleme kanalıyla öğrenildiği şeklindedir. Buna göre konuşma, öğrenci hedef dili girdiler kanalıyla özümledikten sonra doğal ve kendiliğinden ortaya çıkar ve buna yönelik bir zorlama olmamalıdır. Asher ikinci gözlemine göre etkili dil öğrenmenin, fiziksel hareketlerin başlıca kontrol edildiği yer olan beynin sağ yarımküresinde gerçekleştiğini ve bu nedenle hareket etmeyle dil öğrenmeyi birbirine bağlamanın dil edinimi açısından anahtar nokta olduğunu belirtmiştir. Asher üçüncü gözleminde doğal dil öğrenme sürecinin stresten uzak olduğunu ifade etmiştir. Buna göre pek çok dil eğitim metodunun stresli doğası, bu metodların en zayıf noktalarıdır. Bu nedenle Asher öğretmenlere sınıf ortamında stresi azaltmak için anlama ve fiziksel hareketlere odaklanmaları tavsiyesinde bulunmuştur (Richards ve Rodgers, 2001: 74).

Bu yöntemde sınıf içi sürenin çoğunluğu dinleme-algılama üzerine geçse de yöntemin nihai hedefi sözel akıcılığı geliştirmektir. Asher'a göre dinleme becerilerini geliştirmek konuşma becerilerini geliştirmenin en verimli yoludur (Richards ve Rodgers, 2001: 75).

Bütüncül fiziksel tepki yönteminde dersler dilbilgisi ve özellikle öğretmenin fiiller ve sözcük bilgilerine dayanan komutları etrafında şekillenmektedir. Ne var ki, bu yöntemde odak noktası anlamdır. Bu da bütüncül fiziksel tepki yöntemini dilbilgisi-çeviri metodu gibi dilbilgisine dayalı yaklaşım ve metotlardan ayırmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 75).

#### **2.4.10. Audio-Lingual Method (Dil Duyumsal Metot)**

1930'lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nin yabancı ülkelerdeki askeri üslerinin o ülkelerin dillerini bilinen yöntemlerle yeteri kadar öğrenememiş olması sonucu Michigan Üniversitesi'nin de katkılarıyla bu yöntem geliştirilmiştir. Metot, kayda değer sonuçlarının ardından 1950lerde orta dereceli okullara da yayılmıştır. Öğrenme psikolojisi bakımından davranışçı ve dilbilimi bakımından yapısalcı bir nitelikte olan metot, doğal dil öğreniminin ilk olarak dinleme ile başladığını, ardından konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ortaya çıktığını savunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 303).

Metoda göre öğrenilen dildeki yapılar ve sözcük bilgileri, diyalog kanalıyla öğretilir. Öğretilen dilin yapısal özelliklerini yansıtan cümleler ve tekrar uygulamalarıyla hedef dilde anadile yakın bir akıcılığa erişilmeye çalışılır. Metot tamamen dinleme odaklıdır ve öğrenme ortamı bir sınıftan çok dil laboratuvarı niteliğindedir. Metin ve diyalog seçimlerinde de güncel olaylardan yararlanılmaktadır. Bu metoda getirilebilecek eleştirilerden ilki, dinleme ve tekrar aktivitelerinin yaygın olmasından ötürü dilin mekanik biçimde öğrenileceği ve böylece kalıplarla ifade edilebilecek bağlamların dışında dildeki dinamizmin sağlanamayacağı yönündedir. İkinci eleştiri noktası olarak da metodun okuma ve yazma becerilerini ihmal etmesi gösterilebilir (Memiş ve Erdem, 2013: 303).

## **2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

İkinci/yabancı dil eğitiminde kullanılan yaklaşımlar, metotlar ve yöntemlere ilişkin bu çalışmaya benzer başka çalışmalar da yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı olarak alan yazında yer bulmuştur. Kuramsal çerçevedeki tanım ve bulgulara ek olarak bu bölümde araştırmada doğrudan karşılaştırılan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduna ilişkin bazı çalışmalara ve bulgularına yer verilmiştir.

### **2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Van Atatürk Anadolu Lisesi'nde yapılan çalışmaya göre İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimsel yaklaşımın hedeflenen dil becerilerini gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma başında öğrencilerin İngilizce düzeyini ölçen bir sınav yapıp sınav sonuçları hedeflenen kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Yeterli görülmeyen bu sonuçların ardından öğrencilere iletişimci yaklaşım esaslarıyla ders verilmiş ve süreç sonundaki başarı, tekrar hedeflenen kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak iletişimsel dil öğretim modelinin çalışmanın yapıldığı örnekleme dil becerilerini karşılamakta etkisiz kaldığı ortaya koyulmuştur (Şeker ve Aydın, 2011: 39).

Çağanağa (2014: 91) iletişimci yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeylerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin ardından son test sonuçlarında bu yaklaşımla ders görmüş öğrencilerin genel başarı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Yalçın (2003: 1) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviri sınavı kâğıtlarını incelemiş, ortaya çıkan eksiklik ve sorunları öğrencilerin anadillerini etkin, doğru ve akıcı kullanamamasına bağlamıştır. Öğrencilerin

sözcük bilgilerinin yetersizliğine de değinen Yalçın, kelime edinimi becerisinin önemini hatırlatmıştır.

İletişimci yaklaşımın, yabancı dil öğretimi eğilimleri göz önüne alındığında, dünya genelinde en çok tercih edilen yaklaşım olduğunu belirten Yıldız ve Tepeli (2015: 266), bu yolla sadece anlama ve anlatmaya ilişkin dil becerilerinin değil, aynı zamanda dilbilgisi ve kelime edinimi becerilerinin de geliştirilebileceğine değinmişlerdir. İletişimci yaklaşımı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendiren araştırmacılar, dilbilgisi-çeviri metodu karşısında yaklaşımın dil çıktılarına etki bakımından önem arz ettiğini belirtmişlerdir.

### **2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Belchamber (2007: parag. 9), öğrencilerin dili “öğrenmeyi” mi yoksa “edinmeyi” mi hedeflediğini sorgulamış, bir sınavı geçme amacıyla sözcüksel öğeleri ve dilbilgisi kurallarını bilmelerinin gerekliliğini onların İngilizce etkileşim kurabilme istekleriyle karşılaştırmıştır. Dil dersine yönelik öğrenci tutumlarını da inceleyen araştırmacı, öğrencilerin isteklendirme seviyelerine yönelik bazı tespitlerde bulunmuştur. Buna göre sınıf ortamında güven ve dayanışma sağlandığında öğrencilerin isteklendirme seviyeleri artmaktadır. Öğrencilerin bir soruyu tüm sınıf karşısında yanıtlamasını bekleyen yaklaşımlar yerine o soruya ilişkin konunun grup ya da eş çalışması içinde tartışılarak pekiştirildiği yaklaşımlar da yine öğrencinin özgüvenini ve derse karşı olumlu tutumunu besleyen etkenler arasında görülmüştür. Araştırmacıya göre bu tarz yaklaşımlarla endişe ve isteksizlik gibi durumlar en aza indirgenerek, ilgili becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır.

Lowe ise (2005: parag. 1), öğrenme ve edinme farklılığını bir kenara bırakıp dilde hâkimiyet kavramına odaklanılması gerektiğini belirtir. Böylece dile hâkim olan öğrenciler –eğer amaçları buysa- kesin biçimde sınavlarda da başarılı olacaktır.

Ghanbari ve Ketabi (2011: 9) yaptıkları çalışmada iletişimci yaklaşımın ders süreçlerine adapte edilmesinin önünde bazı engeller olabildiğini belirtmiş, bunları yöntemin var olan değer ve uygulamalarla çelişebileceği, yaklaşımın yöntemlerine dair yeterli birikimin olmaması, öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin güvensiz tutumları ve okul-sınıf ortamlarının gerekli alt yapılardan uzak olması şeklinde nitelemiştir. Aynı araştırmacılar, İran örneğinden yola çıkarak yabancı dil sınavlarının dilbilgisi ve sözcük bilgisi gibi becerileri odağına alması nedeniyle dil eğitimlerinin de dilbilgisi-çeviri metoduna mahkûm bir seyir kaydettiğini işaret etmişlerdir.

Chowdhury (2001: 183) çalışmasında iletişimci yaklaşımın her kültüre uymayabileceğine değinmiştir. Özellikle ataerkil ya da ailenin belirgin biçimde bir reisinin olduğu toplumlarda yetişen öğrenciler, sınıf ortamlarındaki öğretmenlerini de onları koruyacak ve tüm sorularına yanıt verecek, tüm bilgiyi kendisinden öğrenebilecekleri kişi olarak görebilirler. Bu durumda yapılandırmacı felsefe ve ilişkili şekilde dil eğitimi için iletişimci yaklaşım yetersiz hale gelebilmektedir.

Chung (2014: 49), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yabancı dil eğitimi verirken iletişimci yaklaşım kriterlerini uygulama konusundaki istekleriyle, ortaya çıkan başarının doğru orantılı olduğuna değinerek yaklaşım ve metotlara dair öğretmen rollerinin teorinin ötesinde bir etkiye sahip olduğuna işaret etmiştir.

Hanafiyeh (2015: parag. 6) İran örneğinden yola çıkarak üniversitelerdeki mevcut İngilizce eğitiminin geleneksel bir metot olan dilbilgisi-çeviri metodunun benimsenmesiyle yürütüldüğünü belirtmektedir. Hanafiyeh'e göre GTM, öğrencilerin dilbilgisi kurallarına hâkim olmasına katkı sağlasa da öğrenciler bu kuralları bir iletişimde uygun ve esnek biçimde kullanamamaktadırlar. Böylece bu metot, öğrencileri iletişimsel becerileri geliştirmekten alıkoymakla eleştirilmektedir. Bir diğer eleştiri noktası ise ezbere dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemediği, özgüvenlerini ve öğrenme stratejilerini baltaladığı yönündedir.

Aqel (2013: 2469) yaptığı çalışmada 10. sınıf öğrencileriyle dilbilgisi-çeviri metodu kullanarak ders süreçleri yürütmüştür. Kontrol grubuyla sadece hedef dil üzerinden ders işlerken deney grubuyla anadili kullanarak öğretmen merkezli dersler işlemiştir. Deney sonunda özellikle dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinde metodun çok etkili olduğunu ve bu sebeple de öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını saptamıştır. Aynı zamanda cümleleri hedef dilde doğru biçimde yazma, öğrenme sürecini hızlandırma ve isteklendirme artırma bakımlarından da dilbilgisi-çeviri metodunu, yalnızca hedef dil kullanımına göre daha etkili bulmuştur. Aqel, çeviriler yapmanın ve dilbilgisi kurallarına odaklanmanın pek çok EFL öğretmeni tarafından abartılı biçimde eleştirildiğini belirtmiş, bunların doğru biçimde kullanıldığında fayda sağladığını eklemiştir.

## **2.6. DÜNYADA VE TÜRKİYEDE İNGİLİZCE YETERLİĞİ**

İngilizce eğitimi dendiğinde Türkiye'de hemen herkesin söyleyeceği bir söz, şikâyet edeceği bir husus bulunmaktadır. Kuramsal çerçeve boyunca dil eğitimi, öğretimi ve farklı bir kavram olarak ortaya konmuş dil edinimi konularına dair kültürel, biyolojik, fiziksel,

tarihi, metodolojik ve sosyal çeşitliliklerin büyük farklar meydana getirdiğine değinilmiştir. Tüm kuramsal çerçeve ışığında denilebilir ki temel olarak ikinci/yabancı dil öğrenimi/edinimi anadil edinmek kadar kolay olmayan süreçler şeklinde belirtilmektedir. Tarih boyunca geliştirilen pedagojik, psikolojik ve dilbilimsel yöntemler/yaklaşımlar ikinci/yabancı dil öğrenimi/edinimi süreçlerinin nihai sonuçlarını olumlu yönde geliştirme hedefi taşımışlardır. Şüphesiz her metodun ve tekniğin detaylı uygulama şemaları, öğrenci-öğretmen rolleri ve varsayılan materyalleri mevcuttur.

Alan yazına girmiş tüm yaklaşımlar bilimsel temellere sahiptir ve tarih boyunca dil eğitimine katkı sağlamışlardır. Bu katkıyı verirken insana ilişkin hemen her boyuttan yararlanmışlar ve insanın hemen hemen tüm özelliklerini dil öğrenme/edinme süreçlerine katkı sunacak biçimde dil eğitimiyle ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Öyle ki, kavramsal çerçevede değinilmemiş olan yaklaşım ve metotlar arasında bilinçaltı etkilerini telkin yoluyla kontrol altına alarak öğrenimi gerçekleştirecek şekilde bunları yeniden yönlendirmeyi öngören telkin yöntemi (Suggestopedia) gibi bakışlar da sunulmuştur (Hengirmen, 2006: 29).

Ne var ki, dilbilimi tarihinin tüm bu birikimine rağmen dünya üzerindeki her insan, her topluluk ve her ülke aynı seviyede yabancı dil eğitimi görememekte; görse dâhi başarı anlamında yakın sonuçlar ortaya koyamamaktadır. Education First adlı organizasyonun yayınladığı İngilizce Yeterlik Dizilimi'ne göre (2015) Türkiye 70 ülke arasında İngilizce yeterliği bakımından 47,62 puanla 50. sırada bulunmaktadır. Buna göre Türkiye 51. sıradaki Yemen'in hemen önünde ve 49. sıradaki Sri Lanka'nın hemen arkasındadır. Bu durum, dizilimde yer alan 27 Avrupa ülkesi düşünüldüğünde Türkiye'yi 26. sıraya koymaktadır. Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında sadece, dünya sıralamasında 60. olan Azerbaycan'ı geride bırakabilmiştir. Dünya genelinde ise 12. sıradaki Singapur, 29. sıradaki Vietnam, 32. sıradaki Endonezya, 35. sıradaki Peru, 45. sıradaki Pakistan ve 46. sıradaki Guatemala gibi ülkeler İngilizce yeterliği bakımından Türkiye'nin önünde yer alan ülkeler arasındadır.

2011'de 43. sırada yer alan Türkiye 2012'de 31, 2013'de 41 ve 2014'de 47. sırada yer almıştır. Bu sonuçlara göre 2015 itibariyle Türkiye'nin son beş yıllık karnelerinin en kötüsüne sahip olduğu söylenebilir. Dünya sıralamasının ilk beşine bakıldığında 1. sırada İsveç, 2. sırada Hollanda, 3. sırada Danimarka, 4. sırada Norveç ve 5. sırada Finlandiya görülmektedir.

Çalışma bölgesel açıdan ele alındığında Avrupa kıtasından 9 ülkenin “oldukça yüksek yeterlik” seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır. Avrupa kıtası hariç “oldukça yüksek

yeterlik” seviyesine ulaşan ülke bulunmamaktadır fakat Asya kıtasından 3 ülke ve Latin Amerika’dan bir ülke “yüksek yeterlik” seviyelerine sahiptir. Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerinden sadece Birleşik Arap Emirlikleri “düşük yeterlik” seviyesinde olup kalan 12 ülkenin tamamı “oldukça düşük yeterlik” seviyesine sahiptir. Türkiye Avrupa kıtasında yer almasına rağmen çalışmada yer alan 27 Avrupa ülkesi arasında Azerbaycan’la birlikte tek “düşük yeterlik” seviyesinin sahibidir.

Avrupa kıtası, tüm bölgelere kıyasla İngilizce yeterliğinin en üst seviyede olduğu kıtadır. EF EPI İngilizce yeterliği ortalama puanı 55,65 olup ortalama kişi başına düşen milli gelir de 29,891 Dolar seviyesindedir. Ortalama olarak Batı Avrupa’nın kıtanın diğer bölgelerine oranla daha yüksek bir yeterlik seviyesi bulunmaktadır. Kuzey Avrupa’daki yetişkinlerse anadili İngilizce olmayan diğer bölgelere oranla olağanüstü iyi bir seviyededir. Danimarka, Hollanda, Norveç ve İsveç 2011’den beri gerçekleştirilen bu araştırmanın hep ilk beş sıralamasında yer almışlardır. Estonya ve Finlandiya da düzenli biçimde iyi sonuçlar elde etmektedir. Dünyanın çoğu bölgesinden farklı olarak Kuzey Avrupa’daki çoğu erkek İngilizce yeterliği bakımından kadınlar kadar iyi dereceler elde etmektedir.

Rusya ve Ukrayna’nın İngilizce yeterlik seviyeleri Avrupa ortalamasının altındadır. Bu ülkeler merkezi olmayan eğitim sistemlerine ve kayda değer oranda dil çeşitliliğine sahiptirler.

Benzer şekilde, Türkiye ve Azerbaycan’daki yetişkinlerin İngilizce yeterliği diğer Avrupa ülkelerinin gerisindedir. Azerbaycan EF EPI organizasyonunun 2011’den bu yana yaptığı araştırmada ilk kez 2015 yılında yer almıştır fakat Türkiye’nin İngilizce yeterlik seviyesi 2012’den bu yana düşmektedir.

Türkiye’de İngilizce eğitimi yoğun şekilde dilbilgisi odaklıdır ve çok az oranda iletişime dönük eğitim metotlarının kullanıldığı, tekrarlayan bir müfredat içinde gerçekleştirilmektedir. Dilbilgisi ve ezbere dayalı bu sistem öğrencilerin cesaretini kırmakta, fazladan yüzlerce saati bulan eğitime rağmen İngilizce yeterliklerini her yıl daha da düşürmektedir. Yine de Türkiye’nin coğrafi konumu, genç nüfusu ve öğretmenlerinin iletişime dönük İngilizce eğitimi verebilecek beceride olması, eğitim programlarındaki ve uygulamalarındaki gelişimin yetişkin yeterlik seviyelerinde çok çabuk karşılık bulacağı anlamına gelmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Avrupa ortalamasında da yaş ilerledikçe İngilizce yeterlik seviyesi düşmektedir. Bu oran yine tüm dünyada olduğu gibi 18-20 yaş grubu için en yüksek seviyeye ulaşmaktadır.

Araştırmanın Asya kıtası ortalamalarına bakıldığında EF EPI İngilizce yeterlik ortalama puanının 53,21 olduğu görülmektedir. Kıtada yaşayan insanlar için kişi başına düşen ortalama milli gelir 10,000 Dolar civarındadır. 2007'den bu yana kıtanın İngilizce yeterlik seviyesi herhangi başka bir kıtadan çok daha fazla artmıştır. Gelişen ekonomileriyle birlikte pek çok Asya ülkesi İngilizce eğitime daha çok önem vermiştir. Singapur ve Malezya gibi ülkelerin yüksek yeterlik seviyelerine 2015'de Hindistan da katılmıştır. Fakat Çin, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'de İngilizce yeterlik seviyeleri oldukça büyük eğitim yatırımlarına rağmen durağan seyretmektedir.

Malezya'nın, EF EPI İngilizce yeterlik dizilimi yayınlandığından bu yana (2011-) yüksek yeterlik seviyesinde olması bu ülkenin dil eğitiminde oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Çin ise kapsamlı İngilizce eğitimi yatırımlarına rağmen "düşük yeterlik" düzeyinde yer almaktadır. Fakat 2013'de Pekin Eğitim Komisyonu, Ulusal Kolej Giriş Sınavı için bir reform paketi yayınlamıştır. Buna göre İngilizcenin bu sınavdaki toplam puanı ve ağırlığı düşürülecek, öğrencilerin bu sınavdaki İngilizce alanı için oldukça stresli tek bir sınav yerine birkaç sınav oturumundaki en iyi puanlarını kullanmalarına izin verilecektir. Bu değişikliklerin öğrencilerin İngilizce yeterliklerini daha doğru yansıtacağı, teste bağlı stresi düşüreceği düşünülmektedir.

Latin Amerika ülkelerine bakıldığında ortalama EF EPI İngilizce yeterlik puanının 51,26 olduğu görülmektedir. Kişi başına düşen milli gelirse 14,744 Dolar seviyesindedir. Dominik Cumhuriyeti ve Arjantin dışındaki ülkelerin İngilizce yeterlik seviyeleri düşük olmakla birlikte Şili ve Panama gibi ülkelerde başlatılan eğitim reformlarıyla bu ortalamanın ilerleyen yıllarda yükselebileceği öngörülmektedir.

Ortalama 44,85 EF EPI İngilizce yeterlik puanı ve 17,132 Dolar seviyesindeki kişi başına düşen milli geliriyle Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkeleri listenin İngilizce yeterliği bakımından sonlarında bulunmaktadır ve bu ortalama da gittikçe azalan bir seyir izlemektedir. İlköğretime erişimin ve okullardaki kız öğrenci sayılarının çok büyük oranda artmış olmasına rağmen, bölge ülkeleri İngilizce eğitiminde kayda değer bir ilerleme kaydedememektedir.



Bölgedeki ülkeler, yakın gelişmişlik seviyesindeki Asya ülkelerine oranla öğrenci başına daha fazla harcama yapmakta fakat bu yatırımlar daha iyi sonuçlar doğuramamaktadır. Ürdün, Katar, Tunus ve Birleşik Arap Emirlikleri 2012'deki OECD PISA testinde yer alan tek bölge ülkeleridir ve hepsi de matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında OECD ortalamalarının gerisindedir. Bu dört ülkeden üçü ise eğitimde en düşük performansa sahip altı ülke arasında yer almıştır. İngilizce yeterliği bakımından bölge ülkeleri hem kadınlar hem erkekler bazında dünya ortalamalarının gerisinde bulunmaktadır.

Birleşik Arap Emirlikleri'nin İngilizce yeterlik seviyesi diğer dünya ülkelerine kıyasla düşük olsa da, bölge ülkeleri arasında daha üst bir konumda bulunmaktadır. Fakat Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşanan 9 milyonun üzerindeki insanın %20'den azı bu ülkede doğup büyümüştür. EF İngilizce yeterlik seviyesi testinde katılımcılar yaşadıkları ülkelere göre kayıt yaptırmaktadır ve bu yetişkin nüfusun İngilizce yeterlik seviyesine dair doğru bir fikir verebilmektedir. Fakat Birleşik Arap Emirlikleri'nde teste katılan pek çok insan yurtdışındaki okullarda eğitim almıştır ve bu nedenle test sonuçları Birleşik Arap Emirlikleri'nin eğitim sistemini olumlu anlamda değerlendirmek için yetersiz kalacaktır.

Araştırmada 47,62 puanla 50. sırada bulunup “oldukça düşük” İngilizce yeterliğine sahip olan Türkiye, 70,94 puanla 1. sırada bulunup “oldukça yüksek” yeterliğe sahip İsveç'le kıyaslandığında çeşitli bilgilere ulaşmak mümkündür. Buna göre Türkiye'nin kişi başına düşen milli geliri Dünya Bankası'nın 2009-2013 verilerine göre 18,570 Dolar seviyesindeyken İsveç'in 46,170 Dolar civarında seyretmektedir. Eğitim harcamaları Türkiye için %8,6 seviyesindeyken İsveç'te %13,2 seviyesindedir. İnternete erişim Türkiye'de %46,3 seviyesinde görülürken İsveç'te bu oran %94,8 seviyesindedir.

Sıralamada Türkiye'nin bir basamak önünde, 49. sırada yer alan Sri Lanka'nın verilerine bakıldığında kişi başına düşen milli gelirin 9,740 Dolar civarında olduğu görülmektedir. Eğitim harcamaları Türkiye ile yakın bir oranda, %8,8 olan Sri Lanka'da internet erişimi ise Türkiye'nin yarısı oranında, %21,9 seviyelerindedir.

Araştırmada verilen bilgilere göre 2015 itibariyle İngilizce bir numaralı uluslararası dil olarak kabul edilmiş ve her eğitim sisteminde her öğrenci için temel beceri olarak değerlendirilmektedir. Çok az sayıda ülke İngilizcenin öğretilmesi gereken bir dil olduğu konusunda tereddüt yaşamaktadır. Çoğu ülkede ise devlet okullarındaki İngilizce eğitimi tartışmaları hangi aksanın öğretileceği, değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve İngilizce eğitiminin miktarı ekseninde gerçekleşmektedir.

İngilizcenin statüsü diğer yabancı dillerden farklılaşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitimciler ve politikacılar İngilizcenin yeterli olup olmadığını, müfredatta başka hangi dillere yer verilebileceğini tartışmaktadırlar. Gelişen ülkeler ise İngilizceyi ilerleme, hizmet sektörünü genişletme ve dünya ile bağı arttırma hedefleriyle bağdaştırmaktadır.

Ülkeler artan bir oranda, İngilizceyi kültürlerine bir tehdit olmaktan ziyade gelişmeyi hızlandırıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir. Fakat hala İngilizcenin bilginin yaygınlaşmasını, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayabilecek potansiyelinin açığa çıkması için değiştirilmesi gereken çok unsur bulunmaktadır. Education First organizasyonu 2011'den beri gerçekleştirdiği bu kapsamlı çalışmasına dayanarak en gerekli atılımın iletişimci eğitim uygulamalarına yönelmek olduğunu belirtmektedir. Zengin ya da fakir pek çok ülkede İngilizce halen pratiğe dönük kullanımına çok düşük önem gösterilerek öğretilmektedir ve tüm İngilizce öğretmenleri İngilizceyi iletişimin bir aracı olarak görüp buna yönelik bir eğitim vermedikçe, ülkelerin ve insanların İngilizcenin bu ortak dil işlevinden ve bu olgunun faydalarından yararlanması mümkün olmayacaktır.

Araştırma 2015 yılı için çevrimiçi İngilizce sınavını uygulayan 70 ülkeden toplam 910,000 yetişkinle gerçekleştirilmiştir. Dünya genelindeki İngilizce yeterliği bir önceki yıla nazaran az da olsa artış göstermiştir. En üst düzey ve en alt düzey İngilizce yeterliğine sahip ülkeler arasındaki fark açılmıştır. Dünya genelinde İngilizce yeterlik seviyeleri en çok 18-20 yaş arasında üst düzeydedir. Yine dünya genelinde ve hemen hemen her bölgede, her ülkede kadınlar erkeklere oranla daha iyi düzeyde İngilizce konuşabilmektedir. Sıralamada nüfus yoğunluğu bakımından başta bulunan Asya, aynı zamanda İngilizce yeterliği bakımından çeşitliliğin de en çok görüldüğü kıtadır. Kıta ülkelerinden üçü yüksek düzeyde İngilizce yeterliğine sahipken birçoğu da en düşük yeterlik düzeyindedir.

Her yıl sıralamalarda gözlenen değişikliklere rağmen İngilizce becerisi ile gelir, internet erişimi, bilimsel araştırmalar ve çeşitli unsurlar arasındaki ilişki zamanla güçlü ve istikrarlı kalmaya devam etmektedir. Her geçen yıl eğitim sistemleri, organizasyonlar ve şirketler kendilerini modern ortak dil olan İngilizceye adapte etmektedirler.

Bir dilde uzmanlaşmak zor ve pahalıdır. Yeteneklerin maalesef çoğu zaman göz ardı edildiği okul sistemlerinde İngilizce becerileri şekillendirilmiş olan yetişkinlerin, yabancı dilde konuşma gibi becerileri elde etmeleri çoğu zaman durağan bir süreç halini alabilir.

Araştırmadaki İngilizce yeterliği yüksek olan ülkelerin bazı etkili eğitim stratejilerine sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan en önemlisi ilk günden itibaren pratiğe ve iletişime

dayalı becerilerin gelişimine odaklanmaktadır. Etkili bir İngilizce eğitimi, özellikle yeni başlayanlardan itibaren akıcılığa, konuşmaya ve dinlemeye dayalı bir yol izler. İletişime karşın ezberi vurgulayan eğitim yaklaşımları ise etkisiz ve zamanı geçmiş metotlar olarak nitelenmiştir. İkinci etkili strateji İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi iletişim aracı olarak görüp bu yönde eğitim verecekleri bir sistem içinde yetiştirilmeleridir. Bununla birlikte çeşitli durumlara, ihtiyaçlara ve öğrenci hedeflerine yönelik farklı değerlendirme aşamalarına sahip olunmasının da İngilizce yeterliğine yönelik olumlu çıktı sağladığı belirtilmiştir. Öğrencilerin İngilizceyi anadili olarak konuşan insanlarla etkileşim kurabileceği zeminlerin hazırlanması, eğitim sürecinde bu tür ortamların inşa edilmesi de yine gelişimi hızlandıran etkenler arasındadır. Özellikle yetişkin İngilizce öğrencileri açısından alternatif sınıf ortamlarının, çevrimiçi eğitim süreçlerinin de fayda sağladığı görülmektedir.

Bu bölümde yer alan bilgiler EF EPI İngilizce Yeterlik Dizilimi internet sayfasından alınmıştır (2015).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Öntest - sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama yoluyla oluşturulan iki grup bulunmaktadır. Bu gruplar, biri deney diğeri de kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki grup için de deney öncesi ve sonrası ölçmeler gerçekleştirilir. Aynı kişilerin bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmesi nedeniyle ilişkili bir desen olan bu model aynı zamanda farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisiz bir desendir. Bu nedenle karışık bir desen olarak adlandırılmaktadır (Howitt, 1997 akt. Sezer ve Tokcan, 2003: 233; Karasar, 2007: 97).

$G_1$	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
$G_2$	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

*Şekil 3.1. Öntest-sontest kontrol gruplu model simgesel görünümü (Karasar, 2007: 97)*

Bu model, özellikle sosyal bilimler alanında en çok kullanılan modeller arasında yer almaktadır (Kıncal, 2013: 118). Bu modelde “X”in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla,

- Her grup için öntest – sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılabilir,
- Öntest puanlarını “birlikte değişen” (covariate) olarak alıp sontest puanlarıyla, birlikte değişkenlik (covariance) çözümlemesi yapılabilir,
- Önce öntest puanları ( $O_{1.1}$  ,  $O_{2.1}$ ) karşılaştırılır, arada önemli bir ayırım yoksa yalnızca sontest puanları ( $O_{1.2}$  ,  $O_{2.2}$ ) kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 2007: 97).

Bu çerçevede, Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu bölümlerinden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen teknik programlar arasından bir kontrol ve bir test grubu oluşturulmuş, grupların deney öncesi yabancı dil öz yeterlik ve başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için öntest uygulanmıştır. Test sonucunda anlamlı fark bulunmadığı için deney uygulanmış ve deney sonucunda gruplara sontest uygulamak suretiyle iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metodunun öğrencilerin yabancı dile yönelik

öz yeterlik ve başarı düzeyleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu farklı boyutlar göz önünde bulundurularak saptanmaya çalışılmıştır.

Deney sürecinde deney grubuna iletişimci yaklaşım ve kontrol grubuna da dilbilgisi-çeviri metodu ile öğretim uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu için sekizer adet ders planı çıkarılmış, sekiz üniteyi kapsayan bu ders programlarının ilk altısı ikişer hafta ve son ikisi de birer hafta uygulanmak üzere toplam 2013-2014 Bahar yarıyılı boyunca 14 hafta ders işlenmiştir. EKLER bölümünde iletişimci yaklaşımla hazırlanan ve ilk altısı ikişer haftalık, son ikisi birer haftalık toplam 14 hafta için sekiz adet iletişimci yaklaşım esaslarıyla hazırlanmış ders planı ve bir adet dilbilgisi-çeviri metoduyla hazırlanan örnek ders planı sunulmuştur.

Deney grubunda izlenen yöntem iletişimci yaklaşım olduğu için süreç boyunca temel olarak farklı amaç ve işlevlere yönelik dilin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde, ortam ve muhataplara bağlı olarak dilin nasıl çeşitlendirilebileceği de iletişimci yaklaşımın ilgi alanındadır. Adından da anlaşılabilir gibi, bu yaklaşım iletişimi temel alır ve dolayısıyla doğru/hatasız bir konuşmadan ziyade akıcı bir konuşmayı sağlamak amaçları arasındadır (Richards, 2006: 14).

İletişimci yaklaşımda eğitim öğrenci merkezli gerçekleştirileceği için (Demirel, 2010: 51) sınıf ortamı, aktiviteler ve ders materyalleri de öğrenci odaklı geliştirilmiştir. Öğretmenin sınıf ortamındaki temel rolü öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına yardım etmek olmuştur. Dilbilgisi kuralları üzerinde baskın biçimde durulmamıştır ve dilbilgisi yapıları, kuralları çeşitli etkinlik ve diyalog kanallarıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Diyalog etkinliklerinde bazen boş bırakılan yerleri öğrencilerin tamamlaması istenmiş, benzer iş gören ifadeler yazılı, sözlü ve görsel biçimde eşleştirilerek bir kavramın çeşitli yollarla açıklanabileceği kavratılmaya çalışılmıştır (Demirel, 2010: 51).

Kontrol grubunda yürütülen dersler ise dilbilgisi-çeviri metoduyla yapılandırılmıştır. İletişimci yaklaşımın aksine dilbilgisi-çeviri metodu dilbilgisi kurallarına, sözcük kalıplarına, hatasız cümle üretimine ve ezbere önem verdiği için (Richards ve Rodgers, 1999: 3) derslerde uygulanan yöntemler bu ekseninde tercih edilmiştir. İngilizce sözcüklerin anlamları doğrudan çevrilerek aktarılmış ve öğrenciler sözcük-anlam listelerini ezberlemeye teşvik edilmiştir.

Bu metod tümevarım yöntemini öngörür ve süreç ilerledikçe karmaşıklaşan dilbilgisi yapıları öğretilir. Metodun temel amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip

hedef dilde hatasız okumalar yapabilmelerini sağlamak ve bir diğeri de dilbilgisi kurallarına hâkim olup hatasız çeviriler yapabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler dilbilgisi kurallarını ezber yöntemiyle öğrenir ve tekrarlarla, çevirilerle bu öğrendikleri kuralları pekiştirmeye çalışırlar. Cümlelerin içeriğine ya da anlamına değil, yapılarına dikkat edilir (Richards ve Rodgers, 2001: 5).

Kontrol grubu sınıf ortamında kullanılan dil ağırlıklı olarak öğrencinin anadili olmuştur. Cümle yapıları, dilbilgisi kuralları, sözcük anlamları gibi ders içeriğinin tüm aktarımı bu anadil üzerinden gerçekleştirilmiştir ve sadece kuralların, yapıların, sözcüklerin karşılaştırılması, anadil ve hedef dil arasında çeviriler yapılması esnasında hedef dil kullanılmıştır (Hengirmen, 2006: 18).

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÇALIŞMA GRUBU**

Bu araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ili Ahi Evran Üniversitesi'nin tüm birimlerinde öğrenim gören 14,700 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, verilerin toplanması için grupları oluşturacak öğrenci sayısının çok fazla olması nedeniyle eleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu teknik programları arasından seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 2013-2014 Bahar yarıyılı Organik Tarım 1-A, İnşaat Teknolojileri 1-A, 1-B ve 1-C sınıflarına öntest uygulanmıştır. Çalışma grubunun denk olmasına özen gösterilmiş ve bu sınıflardaki toplam 176 öğrenci arasından öntest sonuçlarına göre ayrı ayrı 27 kişilik denk iki grup oluşturulmuştur. Kontrol grubu Organik Tarım 1-A şubesinden 7 kız ve 7 erkek ile İnşaat Teknolojileri 1-C şubesinden 2 kız ve 11 erkek olarak toplam 9 kız 18 erkek şeklinde oluşturulmuştur. Deney grubu ise İnşaat Teknolojileri 1-A şubesinden 5 kız 8 erkek ve İnşaat Teknolojileri 1-B şubesinden 4 kız 10 erkek olarak toplam 9 kız 18 erkek şeklinde oluşturulmuştur. Bu deney ve kontrol grupları deneyin çalışma grubunu teşkil etmektedir. Çalışma grubunda deney uygulanması için gerekli izinler alınmış ve çalışma grubunda yer alan bireyler gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışmaya katılmışlardır. Öntest verileri analiz edilirken varyansı homojen olmayan dilbilgisi başarı durumları ile dağılımları normal olmayan yazma becerisi başarı durumları ve YDÖÖ okuma becerisine ilişkin verilerde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bunların dışındaki tüm verilerin varyansları homojen ve dağılımları normal olduğu için, bu verileri analiz etmede bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Grupların denkliğine dair tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Öntest Genel Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	77,5926	20,26604	-1,642	52	,107
Deney	27	87,7778	25,06811			

YDBT-1 100 puan ve YDBT-2 100 puan olmak üzere toplam 200 puanlık başarı testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 3.2. Öntest Okuma Becerisi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	6,9630	1,87045	-1,065	52	,292
Deney	27	7,6296	2,66239			

YDBT-1 testi içinde bulunan ve testin 12 puanlık kısmını oluşturan okuma bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 3.3. Öntest Dilbilgisi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	8,9630	4,20148	286,000	-1,384	,166
Deney	27	9,9259	2,68795			

YDBT-1 testi içinde yer alan ve testin 24 puanlık kısmını oluşturan dilbilgisi bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.4. Öntest Kelime Edinimi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	11,4815	6,53023	-1,255	52	,215
Deney	27	13,7778	6,90782			

YDBT-1 testi içerisinde 12şer puanlı iki bölüm halinde bulunan kelime edinimi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.5. Öntest Yazma Becerisi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	3,7407	6,24865	331,000	-,631	,528
Deney	27	4,4074	7,98200			

YDBT-1 testinin 40 puanını oluşturan yazma becerisine ilişkin kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.6. Öntest Dinleme Becerisi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	35,4074	9,79505	-1,544	52	,129
Deney	27	39,3704	9,04752			

YDBT-2 testinin 50 puanlık dinleme bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

**Tablo 3.7. Öntest Konuşma Becerisi Başarı Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	11,0370	5,84072	-,912	52	,366
Deney	27	12,6667	7,21643			

YDBT-2 testinin 50 puanlık son bölümü olan konuşma becerisine ilişkin sonuçlara göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.8. Öntest Yabancı Dil Genel Öz Yeterlik Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	66,8889	22,86639	-,822	52	,415
Deney	27	71,8519	21,50618			

Yabancı dil öz yeterlik ölçeği toplam dört bölümden oluşmaktadır ve bu dört bölümün toplam puanı en fazla 170 olabilmektedir. YDÖÖ için öntest genel sonuçlarında kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.9. Öntest YDÖÖ Okuma Becerisi Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	16,7778	6,60614	301,500	-1,092	,275
Deney	27	18,1111	5,70650			



YDÖÖ okuma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 3.10. Öntest YDÖÖ Yazma Becerisi Öz Yeterlik Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	18,6667	5,90958	-,936	52	,354
Deney	27	20,1481	5,72245			

YDÖÖ yazma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 3.11. Öntest YDÖÖ Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	20,4444	8,26174	-,829	52	,411
Deney	27	22,2593	7,81809			

YDÖÖ dinleme becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

**Tablo 3.12. Öntest YDÖÖ Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	11,0000	4,77977	-,383	52	,703
Deney	27	11,4444	3,68295			

YDÖÖ öntest konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından ilki öğrencilerin okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime edinimi becerilerini ölçme amacıyla geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Başarı Testi - 1 (YDBT-1)” adındaki testtir. İkinci olarak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçme amacıyla geliştirilen “Yabancı Dil Başarı Testi - 2 (YDBT-2)” kullanılmıştır. Üçüncü olarak da öğrencilerin yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçmeyi hedefleyen, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş “Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları araştırmanın sonunda EKLER bölümünde sunulmuştur.

### 3.3.1. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1)

Araştırmacı tarafından çoktan seçmeli test ve açık uçlu soruların bir arada bulunduğu bir nitelikte oluşturulmuştur. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuma ve yazma becerileriyle dilbilgisi ve kelime bilgilerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçme aracının oluşturulması aşamasında kapsam geçerliliğini sağlamada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviye kazanımları (Introductory Guide to the CEFR, 2013) esas alınmıştır. Müfredat olarak takip edilecek sıra ve içerik için de Hutchinson'ın hazırladığı (2011) A1-A2 içeriğine sahip “elementary” seviye “English for Life” adlı ders kitabı kullanılmıştır. Sorular Ahi Evran Üniversitesi 2013-2014 Eğitim Yılı Bahar Dönemi Temel İngilizce-II ders içeriklerini kapsamaktadır.

Test A, B, C, D ve E bölümlerinden oluşup toplam 100 puandır. A bölümü okuma becerisine yönelik bir metin ve metne ilişkin altı sorudan oluşmakta olup bunlardan üçü çoktan seçmeli, üçü de “doğru-yanlış” biçimindedir. Bölümün toplam puanı 12'dir. B bölümü 12 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmakta ve dilbilgisi becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış soruları içermektedir. Her madde iki puan olup bölümün toplam puanı 24'dür. C bölümü 12 farklı sözcüğün 4 kategoriye yerleştirilmesini öngörmektedir ve bölümün toplam puanı 12'dir. C ve D bölümü kelime edinimine yönelik becerileri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. D bölümü 11 görsel ve 12 sözcükten oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden 11 görseli 11 kelime ile eşleştirmeleri ve eksik olan görseli fazla çıkan sözcüğe göre çizmeleri istenmektedir. Bölümün toplam puanı 12'dir. E bölümü iki kısımdan oluşmaktadır ve yazma becerisini ölçmeyi hedeflemiştir. İlk kısımda basit geniş zaman ve basit geçmiş zaman ifadeleri karşılıklı olarak yer almakta, 1-2-4-6 numaralı cümlelerin karşısına bu cümlelerin basit geçmiş zamandaki biçimlerinin, 3-5 numaralı cümlelerin karşısına da bu cümlelerin basit geniş zamandaki biçimlerinin yazılması beklenmektedir. Bu kısım 12 puandan oluşmaktadır. E bölümünün ikinci kısmında bir görsel yer almakta ve öğrencilerden görselde yer alan, işaretlenmiş bir figür olduklarını varsaymaları istenmektedir. Örnek olarak verilen sıfat sözcüklerini ve fazlasını kullanarak basit geçmiş zaman ifadeleriyle görseli o figür bakış açısıyla tarif etmeleri istenmiştir. En az yedi cümlelik bir paragraftan oluşacak bu bölümün toplam puanı 28'dir.

Hazırlanmış olan sorular Bloom'un bilişsel taksonomisine (Bloom vd., 1956 akt. Huitt, 2011: 1) uygun olarak yapılandırılmıştır. Testin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri uzman görüşüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan test, testte yer alan bölümler ve altındaki maddelerin müfredata ilişkin kazanımlarla birlikte

verildiği belirtke tablosu, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan üç uzmana gönderilmiştir. Belirtke tablosunda YDBT-1'de yer alan soru maddeleri, bölümleri ve numaralarıyla birlikte ilişkili konu ve kazanımlarla aynı satırda gösterilmiş, değerlendirme için “uygun”, “geliştirilmeye ihtiyacı var” ve “hiç uygun değil” ifadelerine bu satırların sonunda yer verilmiştir. Uzmanlardan ikisinin YDBT-1 için “geliştirilmeye ihtiyacı var” değerlendirmesinde bulunduğu beş madde ile diğer uzmanın yine YDBT-1 için “geliştirilmeye ihtiyacı var” şeklinde değerlendirmede bulunduğu iki madde yeniden gözden geçirilip düzenlenmiştir. Bu maddelerin tekrar kontrolünde uzmanlar maddeleri “uygun” olarak nitelemişlerdir.

Araştırmada kullanılan YDBT-1 testinin geliştirilmesinde alan yazın ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviyesi kazanımlarının (Introductory Guide to the CEFR, 2013) taranmasının ardından oluşturulan taslak testler uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte soruların güvenilirliğini sağlamada Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılmıştır. Testlerin tüm maddelerine dayalı olarak uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı maddelerin uzmanlar tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir.

### **3.3.2. Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2)**

Araştırmacı tarafından mülakat niteliğinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası konuşma ve dinleme başarılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçme aracının oluşturulması aşamasında kapsam geçerliliğini sağlamada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviye kazanımları (Introductory Guide to the CEFR, 2013) esas alınmıştır. Mülakat sorularını oluşturacak müfredat için de kaynak olarak Hutchinson'ın hazırladığı (2011) A1-A2 içeriğine sahip “elementary” seviye “English for Life” adlı ders kitabı kullanılmıştır. Sorular Ahi Evran Üniversitesi 2013-2014 Eğitim Yılı Bahar Dönemi Temel İngilizce-II ders içeriklerini kapsamaktadır.

YDBT-2 elliser puanlı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm konuşma becerisini ölçen mülakat tipinde bir ölçektir ve toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular basitten karmaşığa doğru, ilgili dönemin müfredat içeriğine göre hazırlanmıştır. Her soru deneyde yer alan her öğrenciye yöneltilmiş ve her soruda öğrencilerin cevap vermeye başlaması için 10 saniye beklenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar “yeterli” ve “yetersiz” olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde dinleme becerisine yönelik üç kısımdan oluşan bir test yer almaktadır. Testin uygulanması öncesinde testte yer alan

sorulara ilişkin bir dinleme metni üç kez dinletilmiştir. Bir dizi telefon görüşmesini kapsayan dinleme metnine yönelik 15 soru hazırlanmıştır. İlk soru, dinlenen içerikteki görüşmeleri yapan kişinin ismini sormaktadır ve 1 puan değerine sahiptir. Ardından gelen bölümde görüşmeleri yapan kişinin görüştüğü kişilerden ricaları ve onların bunu reddetme gerekçeleri karışık sırada karşılıklı olarak verilmiştir. Öğrencilerden bunları eşleştirmeleri beklenir. Fazladan karşılıklı birer madde verilmiş ve örnek eşleştirme yapılmıştır. Testin son bölümünde de öğrencilerden bu eşleştirmeleri verilen yapıları kullanarak cümle halinde yazmaları istenmiştir. Yine fazladan bir örnek, yapılı halde sunulmuştur.

Hazırlanmış olan sorular Bloom'un bilişsel taksonomisine (Bloom vd., 1956 akt. Huitt, 2011: 1) uygun olarak yapılandırılmıştır. Testin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri uzman görüşüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan test, testte yer alan bölümler ve altındaki maddelerin müfredata ilişkin kazanımlarla birlikte verildiği belirtke tablosu, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan üç uzmana gönderilmiştir. Belirtke tablosunda YDBT-1'de yer alan soru maddeleri, bölümleri ve numaralarıyla birlikte ilişkili konu ve kazanımlarla aynı satırda gösterilmiş, değerlendirme için "uygun", "geliştirilmeye ihtiyacı var" ve "hiç uygun değil" ifadelerine bu satırların sonunda yer verilmiştir. Uzmanlardan ikisinin YDBT-2 için "hiç uygun değil" değerlendirmesinde bulunduğu bir madde, "geliştirilmeye ihtiyacı var" değerlendirmesinde bulunduğu bir madde ile diğer uzmanın yine YDBT-2 için "geliştirilmeye ihtiyacı var" şeklinde değerlendirmede bulunduğu bir madde yeniden gözden geçirilip düzenlenmiştir. Bu maddelerin tekrar kontrolünde uzmanlar maddeleri "uygun" olarak nitelemişlerdir.

Araştırmada kullanılan YDBT-2 testinin geliştirilmesinde alan yazın ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviye kazanımlarının (Introductory Guide to the CEFR, 2013) taranmasının ardından oluşturulan taslak testler uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte soruların güvenilirliğini sağlamada Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılmıştır. Testlerin tüm maddelerine dayalı olarak uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı maddelerin uzmanlar tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir.

### **3.3.3. Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)**

Yanar ve Bümen tarafından (2012) öğrencilerin İngilizce öz yeterlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek beşli Likert tipinde cevaplanan toplam 34 maddeden

oluşmaktadır. İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ayrı ayrı öz yeterliği ölçen ölçeğin güvenilirliği 0,97'dir. Ölçeğin çalışmada kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçeğin geliştirilme süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

*“Öncelikle yabancı dil özyeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili alan yazın incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA=0.044 ve SRMR=0.046 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,97'dir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.” (Yanar ve Bümen, 2012: 97)*

Ölçeğin okuma becerisine yönelik öz yeterlik inancını ölçen 8, yazma becerisine yönelik öz yeterlik inancını ölçen 10, dinleme becerisine yönelik öz yeterlik inancını ölçen 10 ve konuşma becerisine yönelik öz yeterlik inancını ölçen 6 maddesi bulunmaktadır. Yazma becerisine ilişkin bölümün 10. maddesi olumsuz niteliktedir ve verilerin analizi yapılırken bu maddedeki değerler tam tersi olarak alınmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce normal dağılım testleri yapılmış ve uygun istatistikî yöntemler belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında 0,05 anlam düzeyi kullanılmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2013: 39) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi kullanılır. Parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testinin kullanılabilmesi için veriler aralık veya oran ölçeğinde olmalı, normal dağılım sergilemeli ve varyans homojenliği sağlamalıdır. Bu koşullardan en az birinin sağlanmadığı durumlarda bağımsız örneklem t testi yerine Mann-Whitney U testi kullanılır (2013: 174).

Öntest ve sontest verileri üzerinde dağılımın normalliği ölçülürken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olmasına dikkat edilmiş, varyansların homojenliğini ölçmek için de Levene F testi uygulanmıştır. Dağılımın normal kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması yeterli görülmüş (George ve Mallery, 2003: 98) ve Levene F testinde  $p>0,05$  değeri verinin homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Allingham ve Rayner, 2011: 1).

Böylece, normal bir dağılım ve varyans homojenliği gösteren verilerin analizleri bağımsız örneklem t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Test, bağımsız ya da ilişkisiz iki grubun ortalamaları arasındaki farkı ölçmektedir ve bu yüzden kontrol ve deney grupları üzerinde kullanılabilir niteliktedir (Kirk, 2009: 27).

Verilerin normal bir dağılım göstermediği ya da varyansların homojen olmadığı durumlarda, ilgili veriler üzerinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Böylece deney verileri üzerinde hem parametrik hem de parametrik olmayan analizlerden yararlanılmıştır.

Bulgular, iki ana hipotezle birlikte altlarındaki altı ve dört alt hipotez ekseninde sunulmuştur. Ana hipotezler iletişimci yaklaşımın öğrencilerin başarısını ve yabancı dil öz yeterliklerini olumlu yönde etkileyeceği şeklindedir. Gelişmesi beklenen bu olumlu sonuçların alt boyutları ise YDBT-1 testi için yazma, okuma, kelime edinimi ve dilbilgisiyken YDBT-2 testi için dinleme ve konuşmadır. YDÖÖ testinin alt boyutları yazma, okuma, dinleme ve konuşma şeklindedir.

Bu çerçevede, veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, tablolar ve açıklamalarıyla beraber aşağıda sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmadaki iki genel hipotez, iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin başarı ve öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı yönündedir. Bu genel hipotezler ve bunlardan başarıya ilişkin okuma, kelime edinimi, dilbilgisi, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle öz yeterliğe ilişkin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait alt hipotezlere ilişkin denk grupların deney süreci sonrası sontest sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1. SONTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu başlık altında iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin;

- Genel, okuma becerisi, kelime edinimi becerisi, dilbilgisi becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi başarı düzeyleri,

- Genel yabancı dil öz yeterlik düzeyi, okuma becerisi öz yeterlik düzeyi, yazma becerisi öz yeterlik düzeyi, dinleme becerisi öz yeterlik düzeyi ve konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, sontest sonuçlarıyla karşılaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

##### 4.1.1. Genel Başarı Sonuçları

*Tablo 4.1. Sontest Genel Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	103,1111	19,95058	-3,262	52	,002
Deney	27	125,2593	29,10140			

YDBT-1 100 puan ve YDBT-2 100 puan olmak üzere toplam 200 puanlık başarı testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney süreci sonunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Dolayısıyla deney öncesi ortaya atılan “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin genel başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir. İletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin başarıya etkisi, alt boyutların toplamı olarak hesaplanan genel boyutta bu

şekildeyken, dinleme ve konuşma becerisi dışında başarı alt boyutlarında ortaya çıkan farklar istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

#### 4.1.1.1. Okuma Becerisi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.2. Sontest Okuma Becerisi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	8,8148	1,94218	317,500	-,851	,395
Deney	27	9,2593	2,66880			

YDBT-1 testi içinde bulunan ve testin 12 puanlık kısmını oluşturan okuma bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla deney öncesi ortaya atılan “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığı söylenebilir.

#### 4.1.1.2. Dilbilgisi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.3. Sontest Dilbilgisi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	13,4074	5,54186	-1,998	52	,052
Deney	27	16,1481	4,53791			

YDBT-1 testi içinde yer alan ve testin 24 puanlık kısmını oluşturan dilbilgisi bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla deney öncesi ortaya atılan “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dilbilgisi kurallarına yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığı söylenebilir.

#### 4.1.1.3. Kelime Edinimi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.4. Sontest Kelime Edinimi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	15,4074	5,35120	-1,676	52	,100
Deney	27	17,9259	5,68348			



YDBT-1 testi içerisinde 12şer puanlı iki bölüm (C-D) halinde bulunan kelime edinimi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre deney öncesi ortaya atılan “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin kelime edinimine yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığı söylenebilir.

#### 4.1.1.4. Yazma Becerisi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.5. Sontest Yazma Becerisi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	9,6296	6,54069	345,000	-,340	,734
Deney	27	10,2222	9,50034			

YDBT-1 testinin 40 puanını oluşturan yazma becerisine ilişkin kontrol ve deney grupları arasında deney sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre deney öncesi ortaya atılan “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığından bahsedilebilir.

#### 4.1.1.5. Dinleme Becerisi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.6. Sontest Dinleme Becerisi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	40,2963	8,69489	247,000	-2,089	,037
Deney	27	44,7778	8,02081			

YDBT-2 testinin 50 puanlık dinleme bölümü sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığından bahsedilebilir.

Kontrol ve deney gruplarının sontest dinleme becerisi başarı durumlarına göre ortalama puanlar arasında deney grubu lehine yaklaşık 4 puanlık bir fark görülmektedir. Öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında, kontrol grubunun ortalama 35 puandan 40 puana, deney grubunun da ortalama 39 puandan 44 puana yükseldiği söylenebilir.

#### 4.1.1.6. Konuşma Becerisi Başarı Sonuçları

*Tablo 4.7. Sontest Konuşma Becerisi Başarı Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	15,5556	5,31568	-5,996	52	,000
Deney	27	26,9259	8,29701			

YDBT-2 testinin 50 puanlık son bölümü olan konuşma becerisine ilişkin sonuçlara göre kontrol ve deney grupları arasında deney sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığından bahsedilebilir.

#### 4.1.2. Genel Öz Yeterlik Sonuçları

*Tablo 4.8. Sontest Yabancı Dil Genel Öz Yeterlik Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	86,9259	19,33098	-2,308	52	,025
Deney	27	100,1481	22,63371			

Yabancı dil öz yeterlik ölçeği toplam dört bölümden oluşmaktadır ve bu dört bölümün toplam puanı en fazla 170 olabilmektedir. YDÖÖ için sontest genel sonuçlarına göre deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin İngilizce genel öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığından bahsedilebilir.

#### 4.1.2.1. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları

*Tablo 4.9. Sontest YDÖÖ Okuma Becerisi Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	21,0741	5,85679	-,021	52	,983
Deney	27	21,1111	6,93560			

En üst düzey yeterliğin 40 puanla karşılık bulabildiği YDÖÖ okuma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığından bahsedilebilir.

#### 4.1.2.2. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları

*Tablo 4.10. Sontest YDÖÖ Yazma Becerisi Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	23,4074	6,01446	-,184	52	,855
Deney	27	23,7778	8,57247			

En üst düzey yeterliğin 50 puanla karşılık bulabildiği YDÖÖ yazma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulanamadığından bahsedilebilir.

#### 4.1.2.3. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları

*Tablo 4.11. Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	27,7407	7,02519	-3,455	52	,001
Deney	27	35,0000	8,35740			

En üst düzey yeterliğin 50 puanla karşılık bulabildiği YDÖÖ dinleme becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığından bahsedilebilir.

Sontest verilerine göre kontrol ve deney grupları arasında YDÖÖ dinleme becerisi durumları dikkate alındığında, ortalama puanlarda deney grubu lehine yaklaşık 8 puanlık bir fark görülmektedir. Bu durum öntestte yine deney grubu lehine olmakla birlikte yaklaşık 2 puanlık bir fark olarak gözlenmiştir. Böylece deneyin ardından grupların dinleme becerisine yönelik tutumları arasındaki farkın önteste oranla ortalama büyüdüğü söylenebilir.

#### 4.1.2.4. Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Sonuçları

*Tablo 4.12. Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi Durumları*

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	14,7037	4,23188	-4,059	52	,000
Deney	27	20,2593	5,71498			

En üst düzey yeterliğin 30 puanla karşılık bulabildiği YDÖÖ konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik sonuçlarına göre deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre “İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacaktır” hipotezinin doğrulandığından bahsedilebilir.

Sontest YDÖÖ konuşma becerisi verilerine göre ortalama puanlar arasında deney grubu lehine yaklaşık 6 puanlık bir fark görülmektedir. Öntest sonuçlarına göre ise, yine deney grubu lehine olmakla birlikte YDÖÖ konuşma becerisi ortalamalarında yaklaşık 0,44 puanlık bir farka rastlanmaktadır. Böylece kontrol ve deney gruplarının deney sonrası YDÖÖ konuşma becerisine ilişkin ortalamaları arasındaki farkın büyüdüğü söylenebilir.

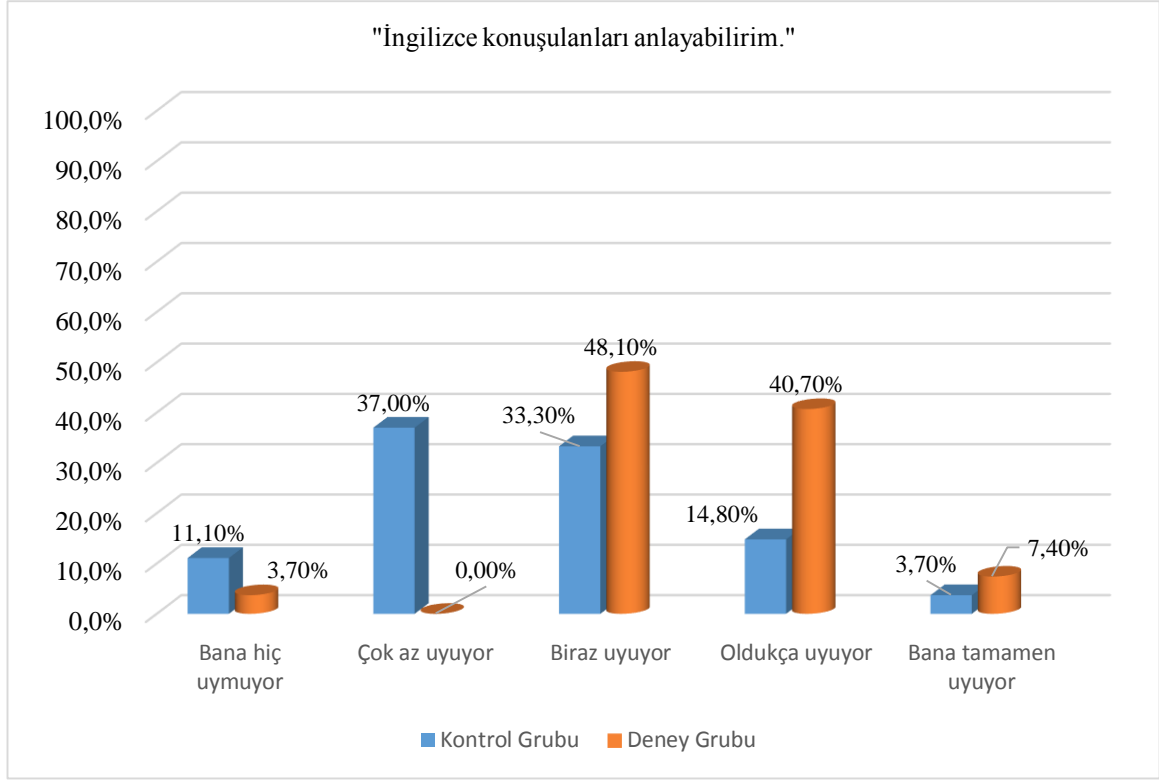
#### 4.1.2.5. Anlamlı Farka Rastlanan Öz Yeterlik Maddeleri

Deney sonucunda genel toplam ve alt boyutların grup toplamları dışında madde boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanan durumların sunulması önemli görülmüştür.

YDÖÖ bünyesindeki okuma ve yazma bölümlerinin müstakil maddeleri arasında deney sonucunda kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bununla birlikte YDÖÖ dinleme ve konuşma bölümlerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenen müstakil maddeler tespit edilmiştir. Bu maddeler arasında dağılımı normal olmayan ya da varyansı homojenlik göstermeyen maddeler Mann-Whitney U testi ve betimleyici analizler yoluyla incelenmiş, dağılımı normal olan ve varyans homojenliği sergileyen maddeler ise bağımsız örneklem t testi ve yine betimleyici analizler yoluyla incelenmiştir. Bulgular aşağıda tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.13. Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 1. Madde Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	2,6296	1,00568	183,000	-3,302	,001
Deney	27	3,4815	,80242			

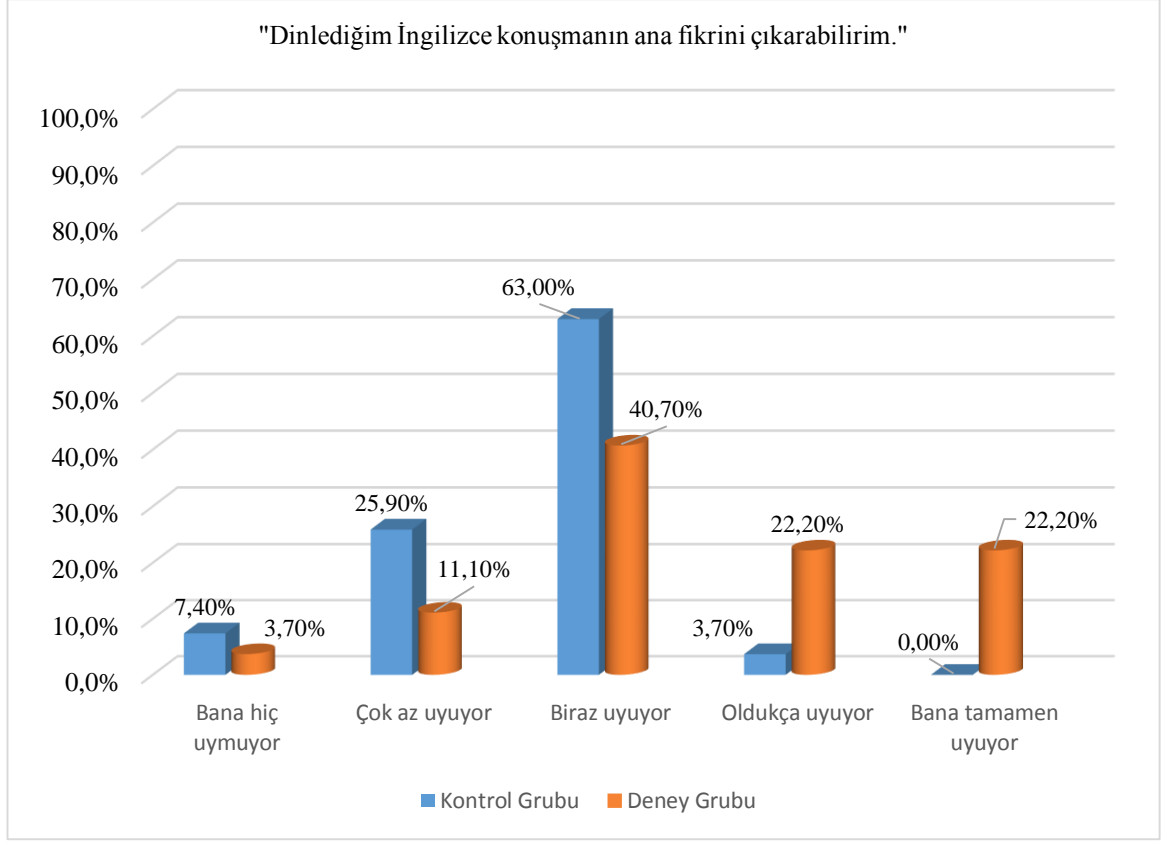


**Grafik 4.1. Sontest ydöö dinleme becerisi 1. madde yüzdeleri**

YDÖÖ dinleme bölümü 1. maddesi olan “İngilizce konuşulanları anlayabilirim” ifadesi için Tablo 4.13’e göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanı 2,62 civarındayken deney grubu öğrencilerinin ortalaması 3,48 civarında görülmektedir. Beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri yüzde şeklinde Grafik 4.1’de görülebilmektedir. Sıralamalarda solda ve dikdörtgen bir sütun biçiminde yer alan kontrol grubunun toplam 27 öğrencisinin %11,1’i “Bana hiç uymuyor” seçeneğini işaretlemişken bu oran sıralamalarda sağda ve silindirik bir sütun biçiminde yer alan deney grubu öğrencileri için %3,7 seviyesindedir. Deney grubundan bu madde için “Çok az uyuyor” seçeneğini işaretleyen olmazken kontrol grubu öğrencilerinin %37’si bu seçeneğe yönelmiştir. “Biraz uyuyor” ifadesi kontrol grubu öğrencilerince %33,3 oranında tercih edilirken deney grubu öğrencilerince %48,1 oranında tercih edilmiştir. Maddedeki esas farkı meydana getiren tercih “Oldukça uyuyor” ifadesi olmuştur. Bu ifade kontrol grubu öğrencilerince %14,8 oranında tercih edilirken deney grubu öğrencilerince %40,7 oranında tercih edilmiştir.

**Tablo 4.14.** Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 2. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	2,6296	,68770	198,000	-3,123	,002
Deney	27	3,4815	1,08735			

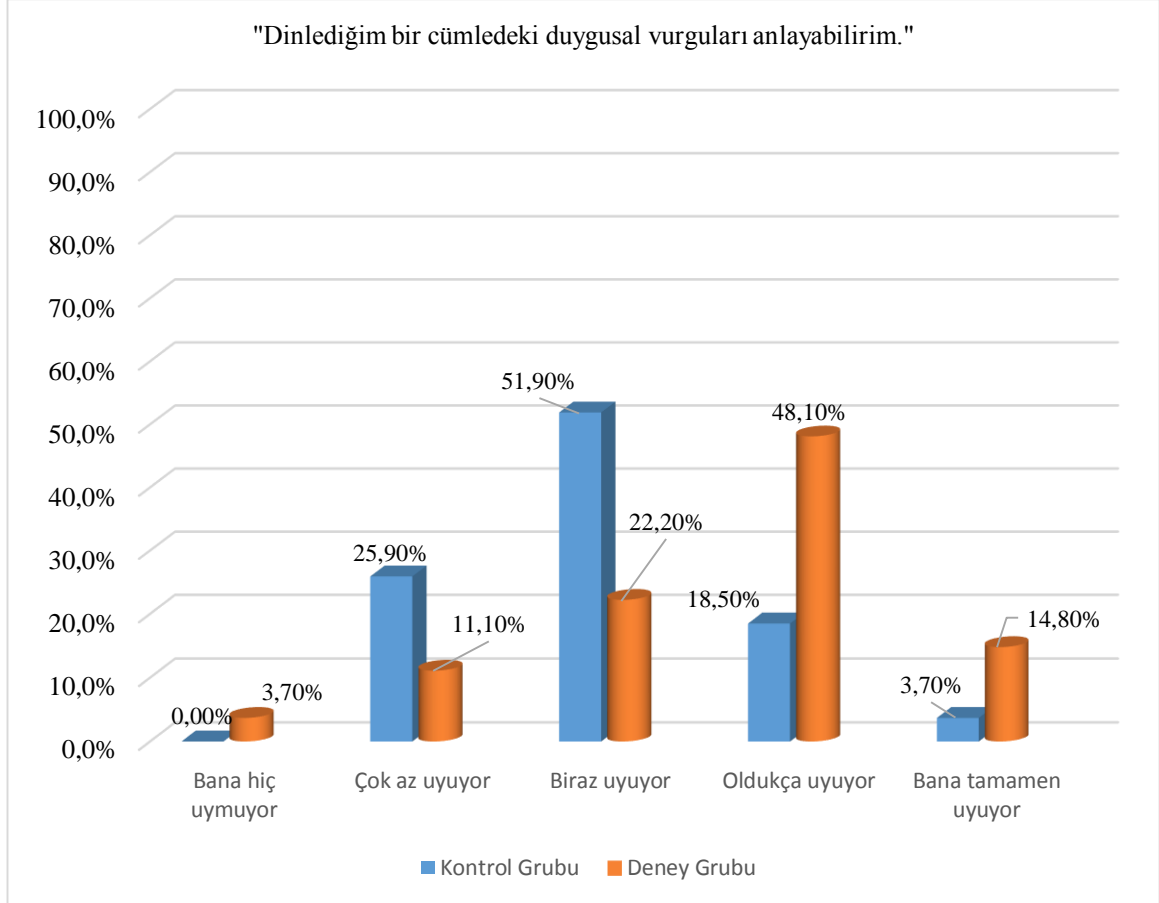


**Grafik 4.2.** Sontest ydöö dinleme becerisi 2. madde yüzdeleri

YDÖÖ dinleme bölümü 2. Maddesi olan “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim” ifadesi için Tablo 4.14’e göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanı 2,62 civarındayken deney grubu öğrencilerinin ortalaması 3,48 civarında görülmektedir. Grafik 4.2’ye göre bu ifadenin kendisine tamamen uyduğunu söyleyen kontrol grubu öğrencisi bulunmazken bu oran deney grubu öğrencileri için %22,2 seviyesindedir. Benzer şekilde bu ifadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %3,7 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için yine %22,2 seviyesindedir.

**Tablo 4.15. Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 3. Madde Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	3,0000	,78446	-2,408	52	,020
Deney	27	3,5926	1,00992			

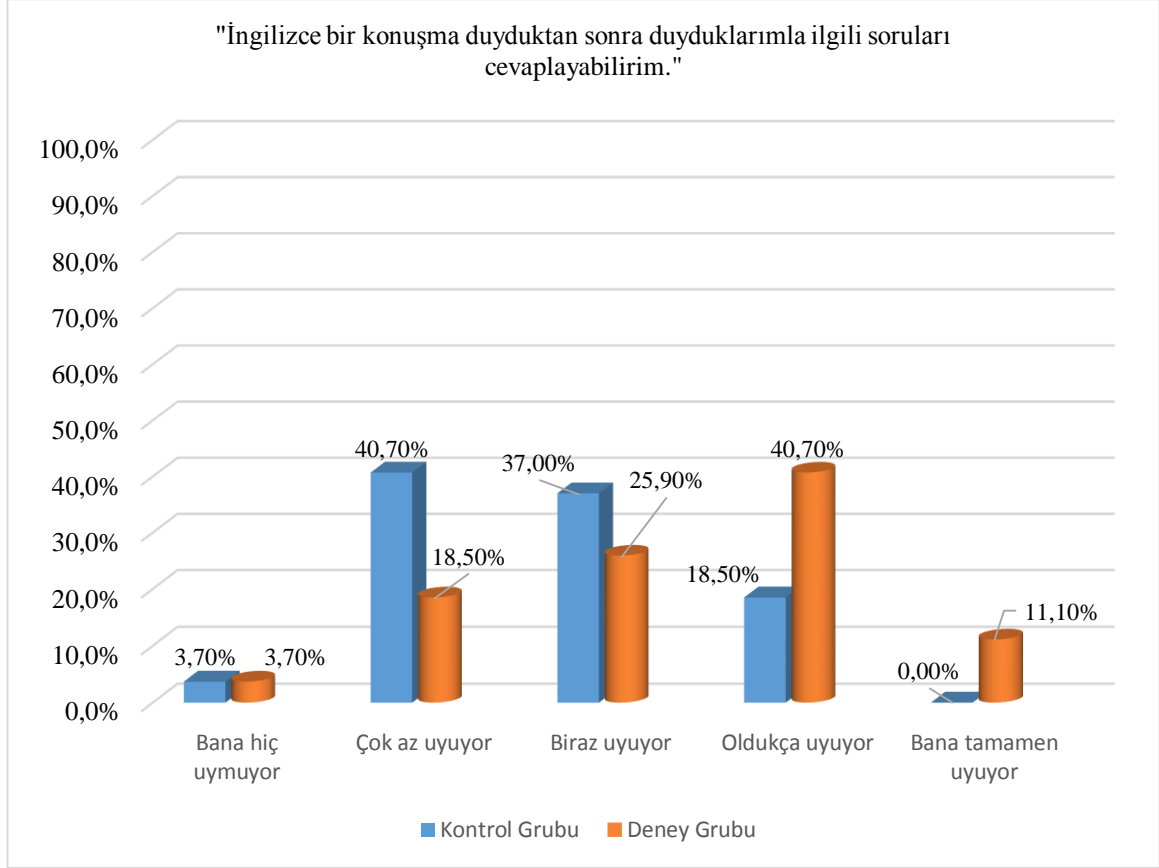


**Grafik 4.3. Sontest ydöö dinleme becerisi 3. madde yüzdeleri**

YDÖÖ dinleme bölümü 3. Maddesi olan “Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim” ifadesi için Tablo 4.15’e göre kontrol ve deney grupları arasında ortalamada yaklaşık yarım puanlık fark görülmektedir. Grafik 4.3’e göre bu ifadenin kendisine biraz uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %51,9 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %22,2 seviyesinde görülmektedir. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %18,5 seviyesindeyken deney grubu öğrencilerinin oranı %48,1 seviyesindedir. “Bana tamamen uyuyor” seçeneğini tercih eden deney grubu öğrencilerinin oranı, kontrol grubu öğrencilerinin oranından yaklaşık %11,1 civarında fazladır.

**Tablo 4.16.** Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 5. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,7037	,82345	-2,606	52	,012
Deney	27	3,3704	1,04323			



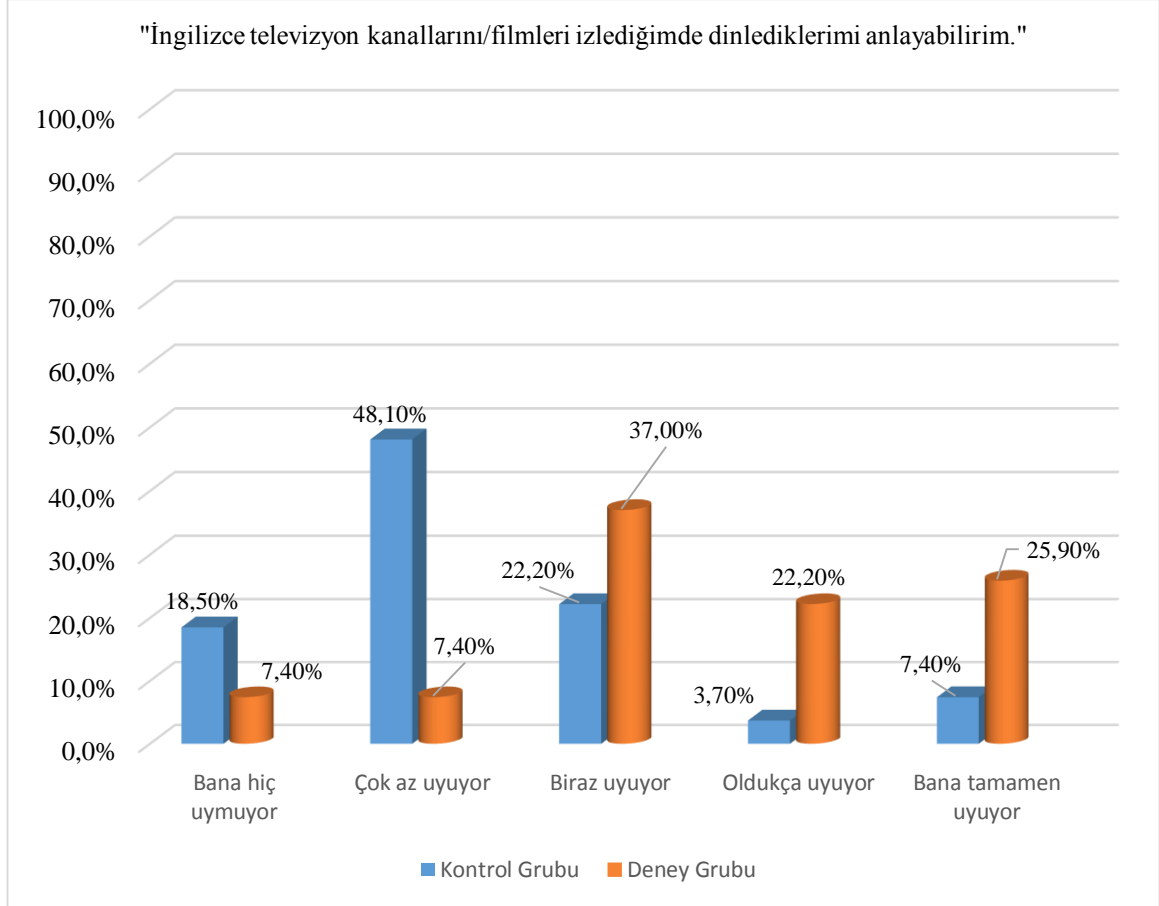
**Grafik 4.4.** Sontest ydöo dinleme becerisi 5. madde yüzdeleri

YDÖÖ dinleme bölümü 5. Maddesi olan "İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim" ifadesi için Tablo 4.16'ya göre kontrol grubu ortalama puanı 2,70 civarındayken deney grubu için 3,37 civarında bulunmuştur. Grafik 4.4'e göre bu ifadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı, bu tercihte bulunan deney grubu öğrencilerinin oranından yaklaşık %22,2 oranında daha fazladır. Bu orana benzer şekilde fakat tam tersi olarak "oldukça uyuyor" tercihinde rastlanmıştır. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten deney grubu öğrencilerinin oranı, bu tercihte bulunan kontrol grubu öğrencilerinin oranından yaklaşık %22,2 oranında daha fazladır. İfadenin kendisine tamamen uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencisi bulunmazken bu oran deney grubu öğrencileri için %11,1 seviyesindedir.



**Tablo 4.17. Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 6. Madde Durumları**

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,3333	1,07417	-3,844	52	,000
Deney	27	3,5185	1,18874			

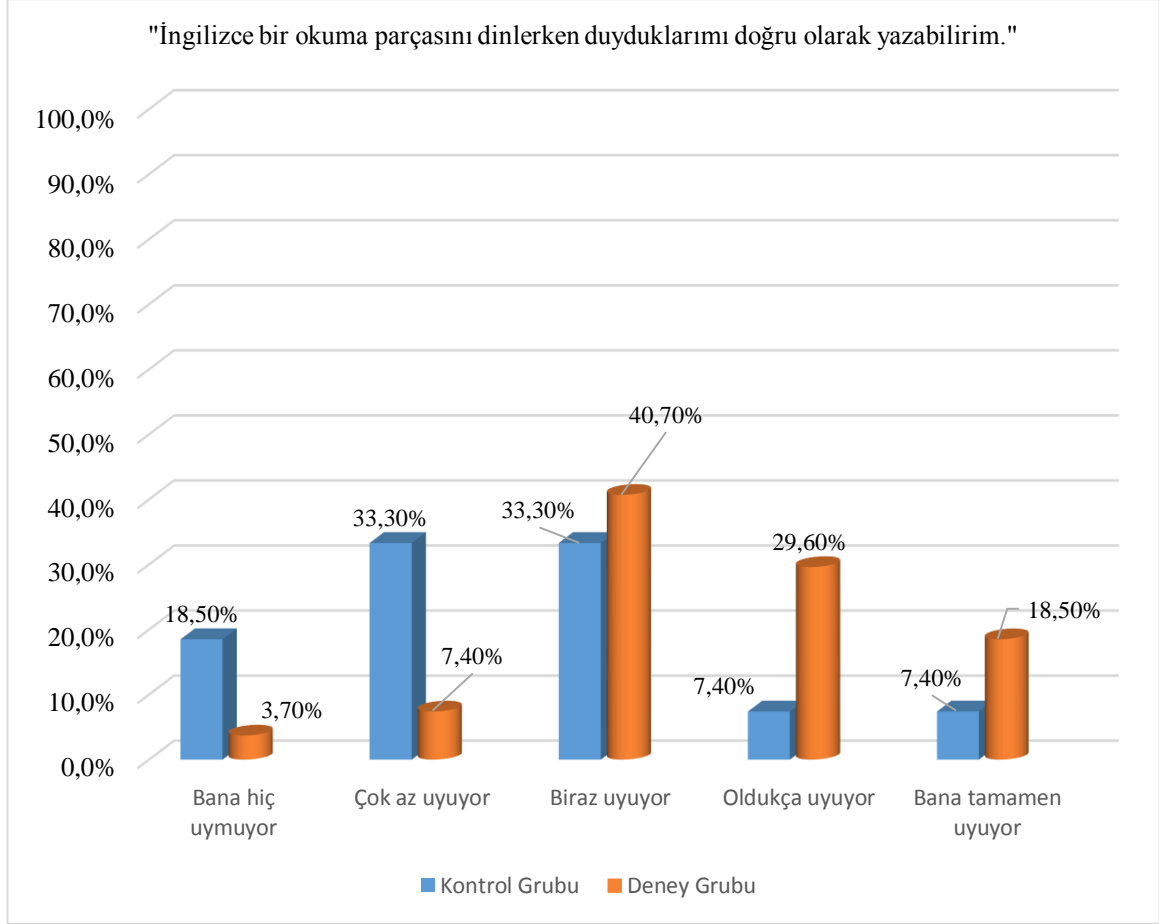


**Grafik 4.5. Sontest ydöo dinleme becerisi 6. madde yüzdeleri**

YDÖÖ dinleme bölümü 6. Maddesi olan "İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim" ifadesi için Tablo 4.17'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanı 2,33 civarındayken deney grubu öğrencilerinin ortalama puanı 3,51 civarında görülmüştür. Grafik 4.5'e göre bu ifadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %48,1 civarındayken deney grubu öğrencilerinin oranı %7 civarındadır. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %3,7 seviyesindeyken bu durum deney grubu öğrencileri için %22,2 seviyesinde bulunmuştur. Benzer bir fark ifadenin kendisine tamamen uyduğunu belirten kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında da gözlenmiştir.

**Tablo 4.18.** Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 8. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,5185	1,12217	-3,435	52	,001
Deney	27	3,5185	1,01414			

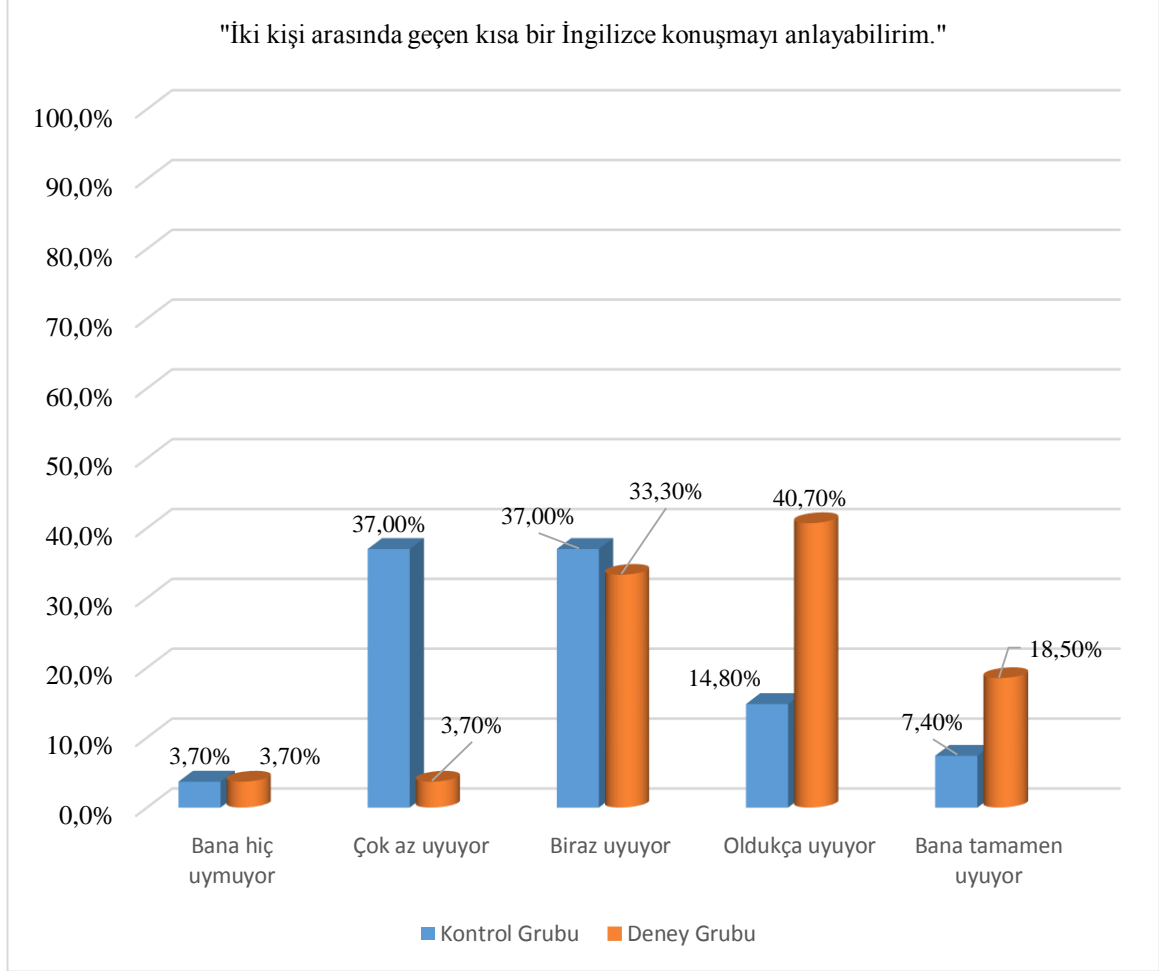


**Grafik 4.6.** Sontest ydöo dinleme becerisi 8. madde yüzdeleri

YDÖÖ dinleme bölümü 8. Maddesi olan "İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim" ifadesi için Tablo 4.18'e göre kontrol grubu ortalama puanı 2,51 ve deney grubu ortalama puanı 3,51 civarında bulunmuştur. Grafik 4.6'ya göre bu ifadenin kendisine hiç uymadığını belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %18,5 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %3,7 seviyesindedir. İfadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %33,3 seviyesindeyken bu durum deney grubu için %7,4 seviyesinde gözlenmektedir. İfade için "oldukça uyuyor" tercihinde bulunan deney grubu öğrencilerinin oranı, aynı tercihte bulunan kontrol grubu öğrencilerinden yaklaşık %22,2 seviyesinde fazla bulunmuştur.

**Tablo 4.19.** Sontest YDÖÖ Dinleme Becerisi 9. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,8519	,98854	-3,071	52	,003
Deney	27	3,6667	,96077			

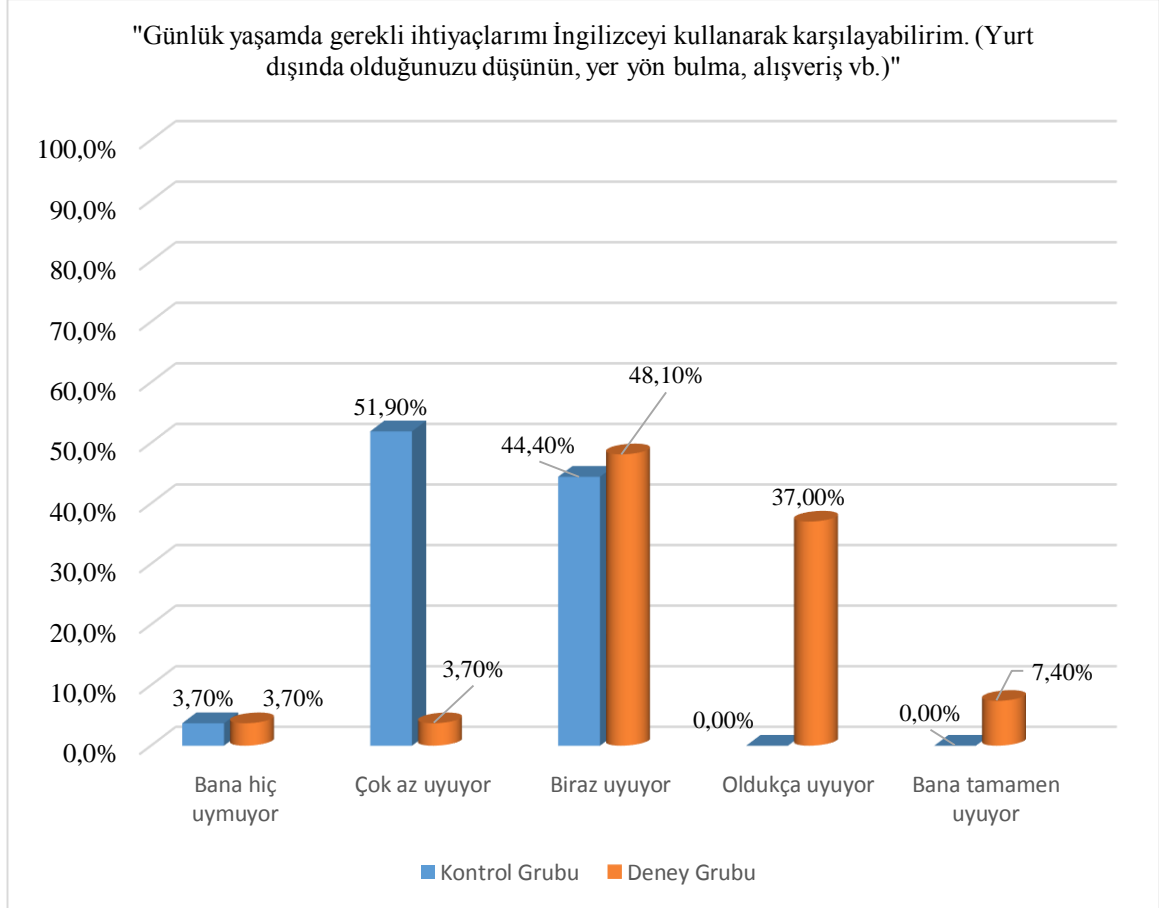


**Grafik 4.7.** Sontest ydöo dinleme becerisi 9. madde yüzdeleri

YDÖÖ dinleme bölümü 9. Maddesi olan "İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim" ifadesi için Tablo 4.19'a göre kontrol grubu ortalama puanı 2,85 seviyesindeyken bu durum deney grubu için 3,66 olarak gözlenmiştir. Grafik 4.7'ye göre ifadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %37 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %3,7 civarındadır. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %14,8 seviyesindeyken bu durum deney grubu öğrencileri için %40,7 olarak gözlenmiştir. İfadenin kendisine tamamen uyduğunu belirtme bakımından da deney grubu lehine %11,1 oranında bir fark bulunmuştur.

**Tablo 4.20.** Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 1. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,4074	,57239	-5,096	52	,000
Deney	27	3,4074	,84395			

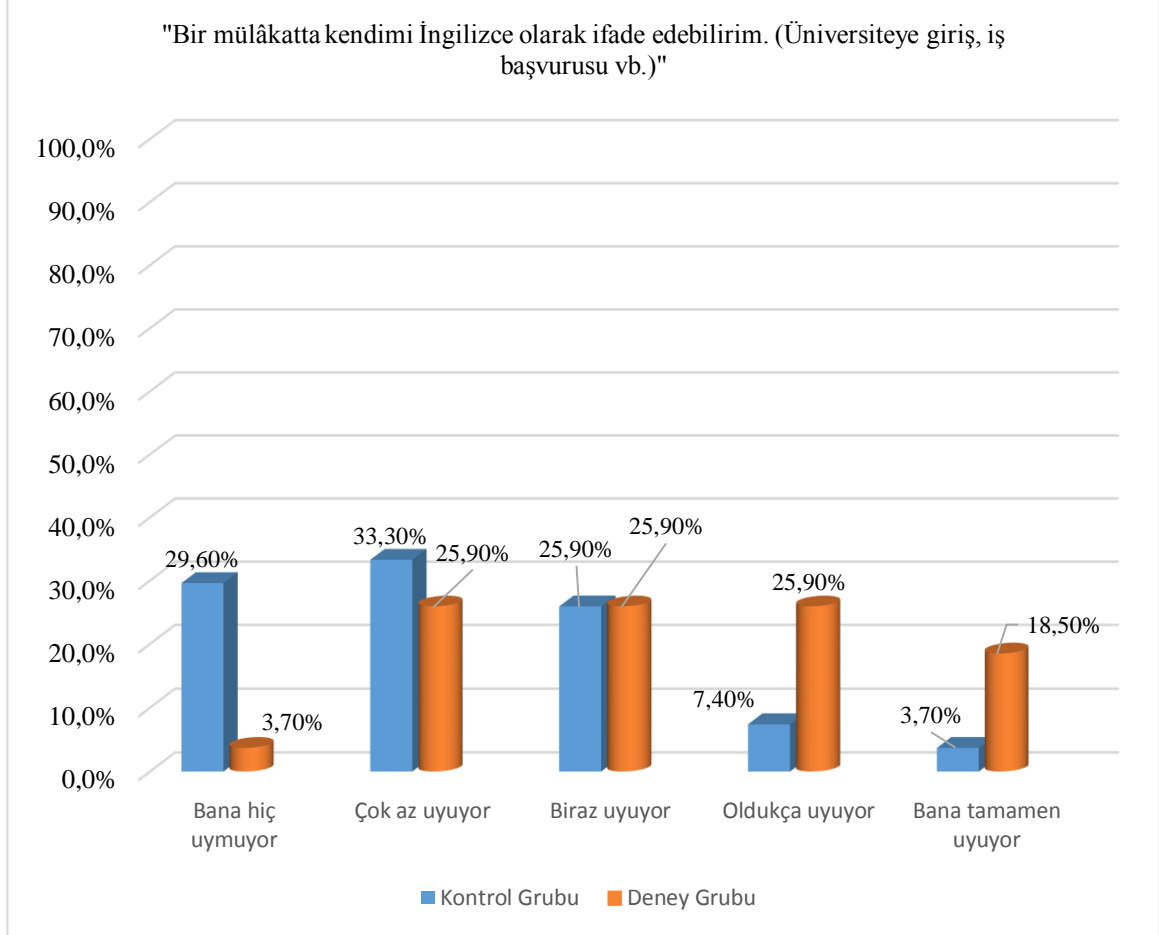


**Grafik 4.8.** Sontest ydöo konuşma becerisi 1. madde yüzdeleri

YDÖÖ konuşma bölümü 1. Maddesi olan "Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim" ifadesi için Tablo 4.20'ye göre kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine ortalamada 1 puanlık fark gözlenmiştir. Grafik 4.8'e göre bu ifadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %51,9 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %3,7 olarak bulunmuştur. İfadenin kendisine oldukça ya da tamamen uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencisi yoktur. Bununla birlikte ifadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten deney grubu öğrencilerinin oranı %37 olarak gözlenirken yine deney grubu öğrencilerinden ifadenin kendisine tamamen uyduğunu belirtenlerin oranı %7,4 seviyesindedir.

**Tablo 4.21.** Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 2. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,2222	1,08604	-3,495	52	,001
Deney	27	3,2963	1,17063			

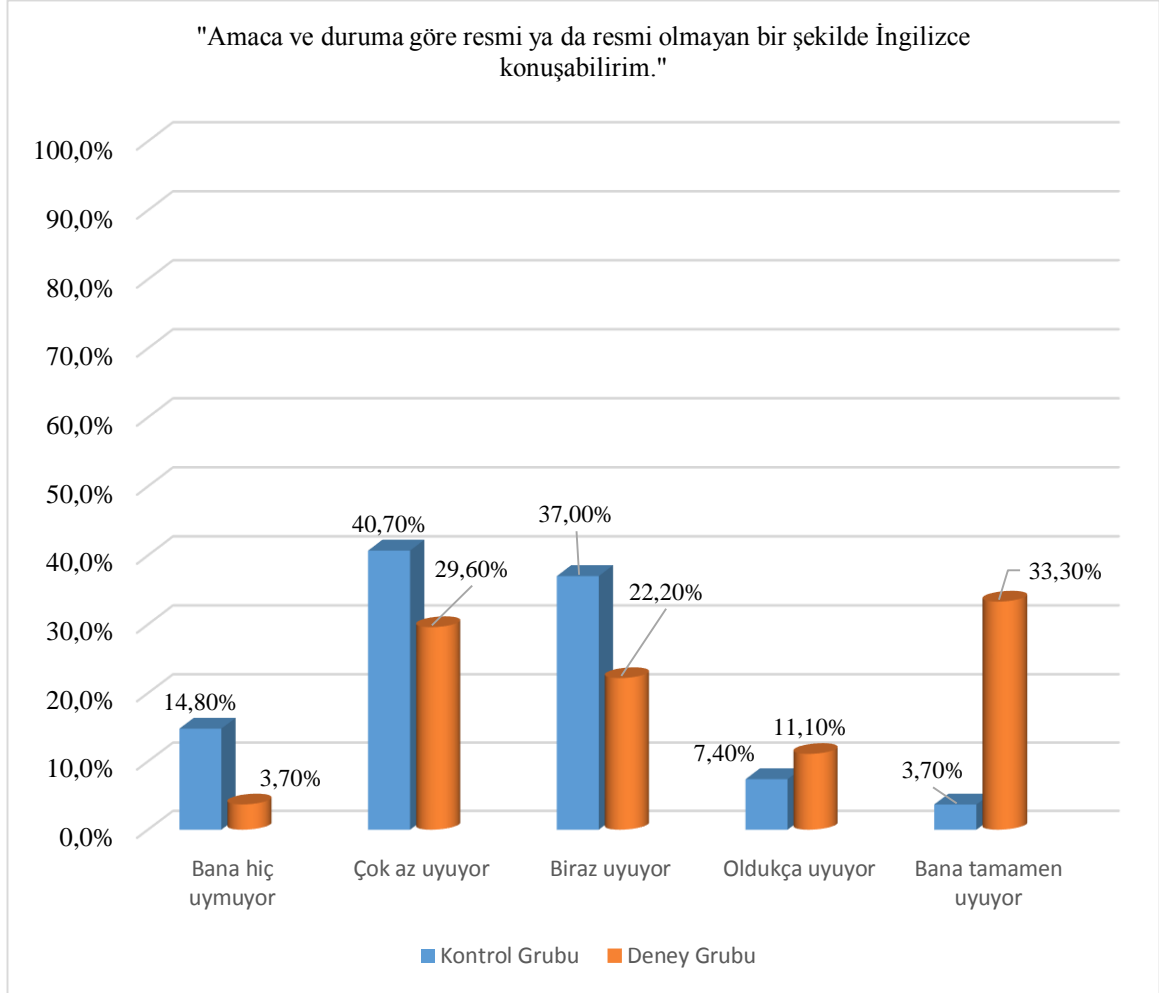


**Grafik 4.9.** Sontest ydöö konuşma becerisi 2. madde yüzdeleri

YDÖÖ konuşma bölümü 2. Maddesi olan “Bir mülâkatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim” ifadesi için Tablo 4.21’e göre kontrol grubunun ortalama puanı 2,22 seviyesindeyken deney grubunun ortalama puanı 3,29 seviyesindedir. Grafik 4.9’a göre bu ifadenin kendisine hiç uymadığını belirten kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi %29,6 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %3,7 seviyesinde gözlenmiştir. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %7,4 iken bu oran deney grubu öğrencileri için %25,9 seviyesindedir. İfadenin kendisine tamamen uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %3,7 seviyesindeyken bu durum deney grubu için %18,5 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4.22.** Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 3. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	2,4444	1,01274	222,000	-2,568	,010
Deney	27	3,4074	1,33760			

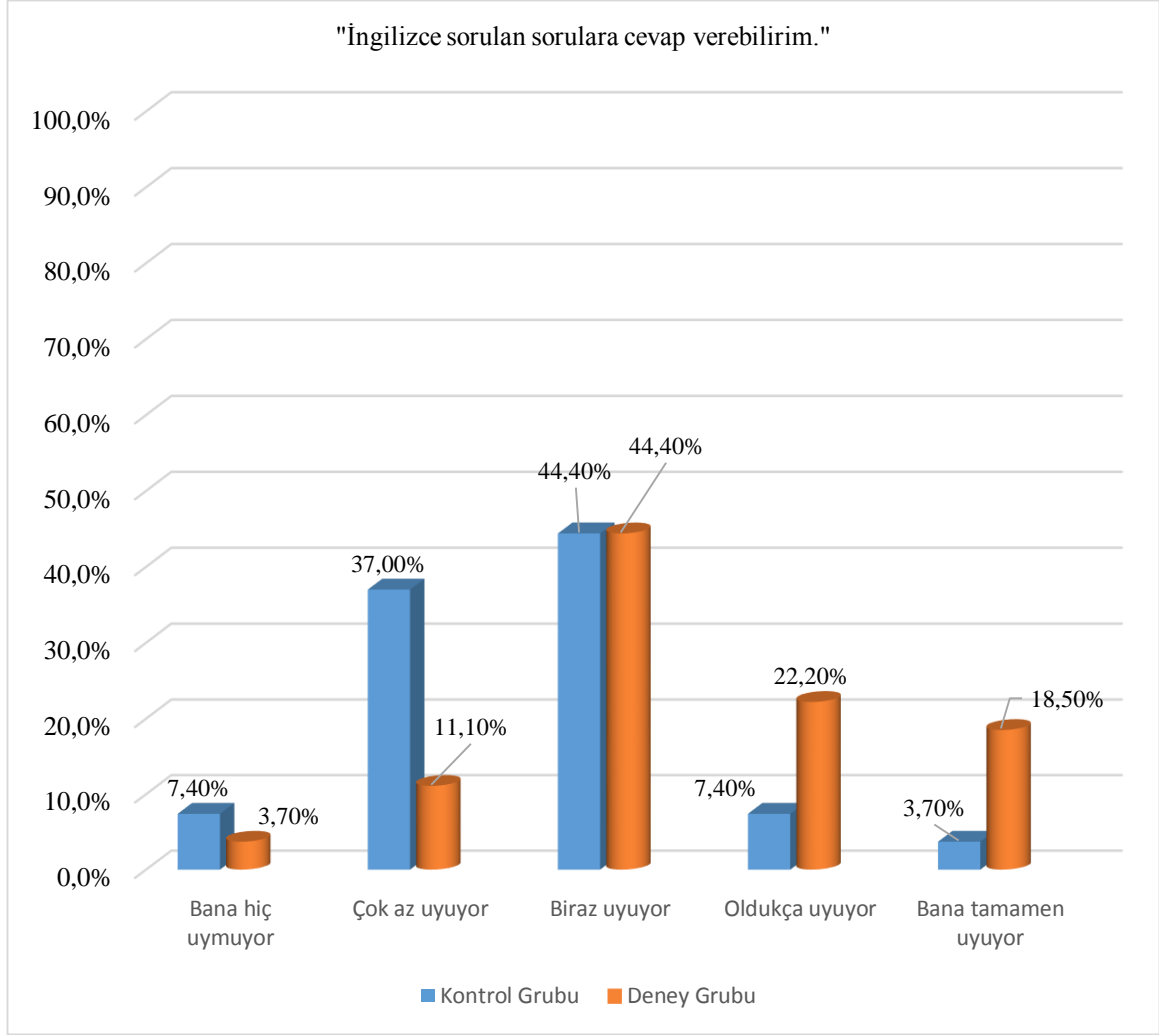


**Grafik 4.10.** Sontest ydöo konuşma becerisi 3. madde yüzdeleri

YDÖÖ konuşma bölümü 3. Maddesi olan “Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim” ifadesi için Tablo 4.22’ye göre kontrol grubunun ortalama puanı 2,44 seviyesindeyken deney grubunun ortalama puanı 3,40 seviyesinde gözlenmiştir. Grafik 4.10’a göre ifadenin kendisine hiç uymadığını belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %14,8 seviyesindeyken bu durum deney grubu öğrencileri için %3,7 seviyesindedir. İfadenin kendisine tamamen uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %3,7 olarak gözlenirken deney grubu öğrencileri için bu oran %33,3 seviyesinde bulunmuştur.

**Tablo 4.23.** Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 4. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	t	df	P
Kontrol	27	2,6296	,88353	-2,949	52	,005
Deney	27	3,4074	1,04731			

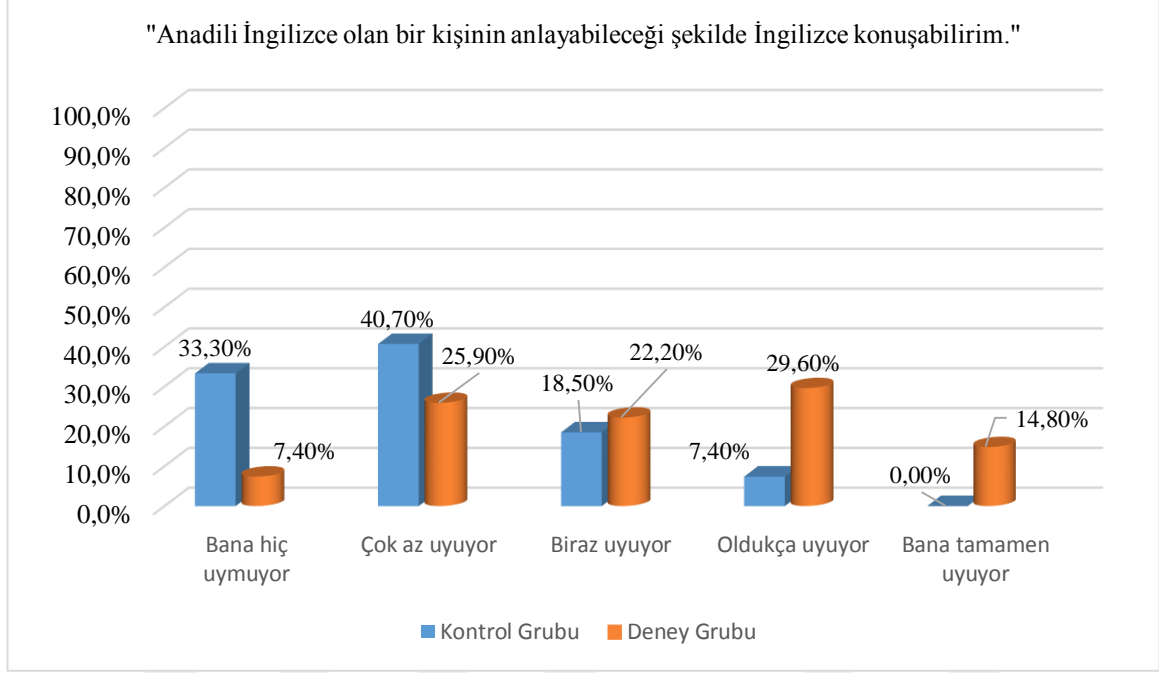


**Grafik 4.11.** Sontest ydöo konuşma becerisi 4. madde yüzdeleri

YDÖÖ konuşma bölümü 4. Maddesi olan “İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim” ifadesi için Tablo 4.23’e göre kontrol grubunun ortalama puanı 2,62 seviyesindeyken bu durum deney grubu için 3,40 seviyesinde gözlenmiştir. Grafik 4.11’e göre bu ifadenin kendisine çok az uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %37 seviyesindeyken deney grubu öğrencilerinin oranı %11,1 olarak gözlenmiştir. İfadenin kendisine oldukça uyduğunu ve tamamen uyduğunu belirten öğrenciler arasında deney grubu lehine %14,8 oranında bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 4.24.** Sontest YDÖÖ Konuşma Becerisi 6. Madde Durumları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma	Mann Whitney U	Z	P
Kontrol	27	2,0000	,91987	167,500	-3,516	,000
Deney	27	3,1852	1,21012			



**Grafik 4.12.** Sontest ydöo konuşma becerisi 6. madde yüzdeleri

YDÖÖ konuşma bölümü 6. Maddesi olan “Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim” ifadesi için Tablo 4.24’e göre kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,18 puanlık bir fark gözlenmiştir. Grafik 4.12’ye göre ifadenin kendisine hiç uymadığını belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %33,3 seviyesindeyken bu oran deney grubu öğrencileri için %7,4 seviyesindedir. Bu ifadenin kendisine oldukça uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencilerinin oranı %7,4 seviyesindeyken deney grubu öğrencilerinin oranı %29,6 seviyesinde gözlenmiştir. İfadenin kendisine tamamen uyduğunu belirten kontrol grubu öğrencisi bulunmazken deney grubu öğrencileri arasında bu tercihte bulunanların oranı %14,8 seviyesinde tespit edilmiştir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçların ilgili alan yazın verileriyle karşılaştırılmasına ve bu kapsamda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Deney sonucunda araştırmanın iki temel hipotezinden ilki olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin genel başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, grupların tüm alt boyut bölümlerinin toplam puanları üzerinde yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen İngilizce ders süreçlerinin başarıya olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Çağanağa (2014: 91) iletişimci yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeylerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin ardından sönest sonuçlarında bu yaklaşımla ders görmüş öğrencilerin genel başarı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Richards'a göre (2006: 3) dilbilgisi temelli bir yaklaşım dil öğrenmenin şüphesiz önemli bir boyutuyken tek başına dil öğrenme/edinme sürecinin anahtarı olamamaktadır. Çünkü cümle yapılarında, dilbilgisi kurallarında, sözcük diziliminde uzmanlaşmış bir öğrenci anlamlı bir iletişim için dili kullanamıyorken bu tür bir dilbilgisi temelli yaklaşımın tek çözüm olacağından bahsetmek güçtür. Hatta dilbilimcilere dayandırdığı görüşünde Richards (2006: 3), yalnızca dilbilgisi-çeviri metoduyla örülü dil eğitim süreçleri yürütmenin kabul edilemez olduğunu belirtmiştir.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarılarının değerlendirildiği dizilimlerde istenen niteliklerin karşılanamamasına gerekçe olarak Türk eğitim sisteminde davranışçı yaklaşımın esas alınmış olması gösterilmektedir (MEB, 2009). Buna göre öğrenmenin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından yönlendirildiği ve kontrol ettiği, öğrencinin alıcı durumda olduğu, ders içeriklerinin ağırlıklı biçimde ders kitaplarına bağlı olduğu, bilgi aktarma anlayışının esas olduğu, yaratıcı düşüncenin kısıtlandığı, bilgilerin sınavlara yönelik ezberlenip kalıcılığını yitirdiği, öğrencilerin öğrendiği bilgileri etkin biçimde hayatlarında kullanmadığı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın hem kuramsal çerçevesinde hem de bulgularında gözlemlendiği gibi dilbilgisi-çeviri metodu tüm bu olumsuz sonuçların, en

azından üretken becerilerin ortaya çıkmamasının dil eğitimi açısından taşıyıcısıdır. Bu bakımdan bu olumsuz durumları engellemek için yalnızca dilbilgisi-çeviri metoduyla şekillendirilmiş dil eğitim süreçleri terk edilmelidir.

Bu ve benzeri bulgular deneydeki genel başarıya ilişkin hipotezin alan yazın verileriyle örtüşmesine örnek olarak verilebilir.

**2.** Deney sonucunda araştırmanın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanamamıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre okuma becerisi başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Dilbilgisi-çeviri metodunun temel amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirip hedef dilde hatasız okumalar yapabilmelerini sağlamaktır (Richards ve Rodgers, 2001: 5). Bu bakımdan, dilbilgisi-çeviri metodunun bu beceriye daha fazla yoğunlaşan bir yöntem olması nedeniyle çalışmada iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmaması alan yazın verileriyle desteklenebilir.

**3.** Deney sonucunda araştırmanın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dilbilgisi kurallarına yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanamamıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre dilbilgisi kurallarına yönelik başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Dilbilgisi-çeviri metodunun bir diğer temel amacı öğrencilerin dilbilgisi kurallarına hâkim olup hatasız çeviriler yapabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler dilbilgisi kurallarını ezber yöntemiyle öğrenir ve tekrarlarla, çevirilerle bu öğrendikleri kuralları pekiştirmeye çalışırlar. Cümlelerin içeriğine ya da anlamına değil, yapılarına dikkat edilir (Richards ve Rodgers, 2001: 5). Metodun bu özelliğinin alan yazında vurgulanmış olması, deney sonucunda iletişimci yaklaşımın dilbilgisi-çeviri metoduna göre dilbilgisi kurallarına yönelik başarıda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamasını destekler niteliktedir.

İletişimci yaklaşım için dilbilgisi yapılarının diyaloglara, oyunlara vb. gömülü halde örtük biçimde aktarılmasının bu kuralların tam ve eksiksiz öğrenilememesine sebep olduğuna dair eleştiriler de olmuştur (Hengirmen, 2006: 36). Söz konusu kurallar, yapılar vb. durumlar ele alındığında alan yazın verileri iletişimci yaklaşımı bu yönüyle eksik görmektedir.

Belchamber (2007: parag. 9), öğrencilerin dili “öğrenmeyi” mi yoksa “edinmeyi” mi hedeflediğini sorgulamış, bir sınavı geçme amacıyla sözcüksel öğeleri ve dilbilgisi kurallarını bilmelerinin gerekliliğini onların İngilizce etkileşim kurabilme istekleriyle karşılaştırmıştır.

Hanafiyeh’e göre (2015: parag. 6) GTM, öğrencilerin dilbilgisi kurallarına hâkim olmasına katkı sağlasa da öğrenciler bu kuralları bir iletişimde uygun ve esnek biçimde kullanamamaktadırlar. Böylece bu metot, öğrencileri iletişimsel becerileri geliştirmekten alıkoymakla eleştirilmektedir.

Aqel (2013: 2469), çeviriler yapmanın ve dilbilgisi kurallarına odaklanmanın pek çok EFL öğretmeni tarafından abartılı biçimde eleştirildiğini belirtmiş, bunların doğru biçimde kullanıldığında fayda sağladığını eklemiştir.

Lowe ise (2005: parag. 1), öğrenme ve edinme farklılığını bir kenara bırakıp dilde hâkimiyet kavramına odaklanılması gerektiğini belirtir. Lowe açısından böylece dile hâkim olan öğrenciler eğer amaçları buysa kesin biçimde sınavlarda da başarılı olacaklardır.

Dilbilgisi yetisi, hedef dilde cümleler kurabilmeye odaklanmıştır. Daha açık bir ifadeyle dilbilgisi yetisi, kalıp cümleleri, zamanları, ifadeleri, cümlecikleri temel alarak bir cümlenin ne şekilde kurulduğuyula ilgilenir. Tipik olarak bir sayfada dilbilgisi kurallarının ve diğer sayfada o kurallara yönelik alıştırmaların bulunduğu dilbilgisi kitaplarını ana kaynak olarak tercih eder. Bu tür dilbilgisi temelli bir yaklaşım dil öğrenmenin şüphesiz önemli bir boyutuyken tek başına dil öğrenme/edinme sürecinin anahtarı olamamaktadır. Çünkü cümle yapılarında, dilbilgisi kurallarında, sözcük diziliminde uzmanlaşmış bir öğrenci anlamlı bir iletişim için dili kullanamıyorken bu tür bir dilbilgisi temelli yaklaşımın tek çözüm olduğundan bahsetmek güçtür (Richards, 2006: 3).

**4.** Deney sonucunda araştırmannın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin kelime edinimine yönelik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanamamıştır. Buna göre bu

çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre kelime edinimine yönelik başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Yalçın (2003: 1) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviri sınavı kâğıtlarını incelemiş, ortaya çıkan eksiklik ve sorunları öğrencilerin anadillerini etkin, doğru ve akıcı kullanamamasına bağlamıştır. Öğrencilerin sözcük bilgilerinin yetersizliğine de değinen Yalçın, kelime edinimi becerisinin önemini hatırlatmıştır.

İletişimci yaklaşımda göz ardı edilen ezber kavramının aslında yerinde kullanıldığında dil öğreniminde büyük fayda sağladığından da bahsedilmiştir (Hengirmen, 2006: 36). Bu bakımdan ezber yapmanın kelime edinimiyle ilişkisi alan yazında yer bulmuş, bu yöntemin eksikliği bakımından da iletişimci yaklaşım eleştirilmiştir.

Dilbilgisi-çeviri metodunun kelime edinimine yönelik kuramsal çerçevede vurgulanan önceliğinin aksine, Yıldız ve Tepeli (2015: 266) iletişimci yaklaşımla sadece anlama ve anlatmaya ilişkin dil becerilerinin değil, aynı zamanda dilbilgisi ve kelime edinimi becerilerinin de geliştirilebileceğine değinmişlerdir.

**5.** Deney sonucunda araştırmanın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanamamıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre yazma becerisi başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Dilbilgisi-çeviri metodu, hedef dilde cümleler kurabilmeye odaklanmıştır. Daha açık bir ifadeyle dilbilgisi-çeviri metodu kalıp cümleleri, zamanları, ifadeleri, cümlecikleri temel olarak bir cümlenin ne şekilde kurulduğuyla ilgilenir (Richards, 2006: 3). Deneyde uygulanan başarı testinin yazma bölümü iletişime dayalı olmaktan ziyade belirli yapıları doğru biçimde kullanarak anlamlı cümleler üretmeye dayalıdır. Burada esas alınan akıcılık değil doğruluktur ve bu açıdan alan yazın verileri de dilbilgisi-çeviri metodunun yazma becerisine verdiği önemi işaret ederek hipotezin doğrulanamamasıyla örtüşmektedir.

**6.** Deney sonucunda araştırmanın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisi

başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre dinleme becerisi başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenebilir.

Şeker ve Aydın (2011: 39) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimsel yaklaşımın hedeflenen dil becerilerini gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğunu araştırmış ve diğer araştırmalardan farklı olarak iletişimsel dil öğretim modelinin çalışmanın yapıldığı örnekleme dil becerilerini karşılamakta etkisiz kaldığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte alan yazındaki ağırlıklı veriler, iletişimci yaklaşımın iletişimsel becerilerden olan dinleme becerisine ilişkin olumlu etkilerine değinmektedir.

7. Deney sonucunda araştırmanın ilk temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen İngilizce ders süreçlerinin konuşma becerisi başarı düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

İletişimci yaklaşım, farklı amaç ve işlevlere yönelik dilin nasıl kullanılacağı üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, ortam ve muhataplara bağlı olarak dilin nasıl çeşitlendirilebileceği de iletişimci yaklaşımın ilgi alanındadır. Adından da anlaşılacağı gibi, bu yaklaşım iletişimi temel alır ve dolayısıyla doğru/hatasız bir konuşmadan ziyade akıcı bir konuşmayı sağlamak amaçları arasındadır (Richards, 2006: 14). Dilbilgisi-çeviri metodu gibi geleneksel metotlar öğrencilerin hedef dilde uzmanlaşmalarını ve gerçek hayatta bu hedef dili kullanmaları için yıllarca hevesli kalmalarını beklemekteyken (Mitchell, 1994: 33) iletişimci yaklaşım hedef dilin doğrudan işlevsel olarak kullanımını hedefler.

Gerek Avrupa Diller Ortak Çerçeve Programı, gerek EF İngilizce yeterlik dizilimi (2015) ve çeşitli üniversitelerin, organizasyonların araştırma sonuçlarında da vurgulandığı gibi dilbilgisi kurallarını ezberlemeye dayalı yaklaşım ve metotlar dillerin modern işlevlerini yerine getirmesini engellemektedir. Dili bir iletişim aracı olarak tanımlayıp bu doğrultuda etkileşim kurmayı sağlayacak iletişimci yaklaşım yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından her kademedeki sınıf içi uygulamalara temel haline getirilmesi gerekmektedir.

Deney sonucundaki veriler, alan yazında iletişimci yaklaşıma atfedilen en temel özellik olan konuşma becerisini geliştirme ile örtüşmektedir.

8. Deney sonucunda araştırmanın iki temel hipotezinden ikincisi olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin İngilizce genel öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, grupların tüm alt boyut bölümlerinin toplam puanları üzerinde yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen İngilizce ders süreçlerinin İngilizce öz yeterlik düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Asher'a göre doğal dil öğrenme süreci stresten uzak olmalıdır. Buna göre pek çok dil eğitim metodunun stresli doğası, bu metotların en zayıf noktalarıdır (Richards ve Rodgers, 2001: 74).

Hanafiyeh (2015: parag. 6) çalışmasında dilbilgisi-çeviri metoduna eleştiriler getirirken ezbere dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemediği, özgüvenlerini ve öğrenme stratejilerini baltaladığını da belirtmiştir. Bunun gibi alan yazın örnekleri de dikkate alındığında, bulgular ışığında iletişimci yaklaşımın öğrencilerin yabancı dile ilişkin genel öz yeterlik düzeylerini istatistiksel olarak olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Türkiye'de İngilizce eğitimi yoğun şekilde dilbilgisi odaklıdır ve çok az oranda iletişime dönük eğitim metotlarının kullanıldığı, tekrarlayan bir müfredat içinde gerçekleştirilmektedir. Dilbilgisi ve ezbere dayalı bu sistem öğrencilerin cesaretini kırmakta, fazladan yüzlerce saati bulan eğitime rağmen İngilizce yeterliklerini her yıl daha da düşürmektedir (Education First, 2015).

9. Deney sonucunda araştırmanın ikinci temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmamıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Aqel (2013: 2469) yaptığı çalışmada 10. sınıf öğrencileriyle dilbilgisi-çeviri metodu kullanarak ders süreçleri yürütmüştür. Kontrol grubuyla sadece hedef dil üzerinden ders işlerken deney grubuyla anadili kullanarak öğretmen merkezli dersler işlemiştir. Deney

sonunda özellikle dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinde dilbilgisi-çeviri metodunun çok etkili olduğunu ve bu sebeple de öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını saptamıştır.

**10.** Deney sonucunda araştırmanın ikinci temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmamıştır. Buna göre bu çalışmada iletişimci yaklaşımla yürütülen ders sürecinin dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütülen ders sürecine göre yazma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenememektedir.

Aqel (2013: 2469) dilbilgisi-çeviri metoduna ilişkin çalışmasında cümleleri hedef dilde doğru biçimde yazma, öğrenme sürecini hızlandırma ve isteklendirme artırma bakımlarından dilbilgisi-çeviri metodunu yalnızca hedef dil kullanımına göre daha etkili bulmuştur.

**11.** Deney sonucunda araştırmanın ikinci temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen İngilizce ders süreçlerinin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Asher'a göre doğal dil ortamı stresten uzak olmalıdır ve dinleme becerilerini geliştirmek konuşma becerilerini geliştirmenin en verimli yoludur (Richards ve Rodgers, 2001: 75).

**12.** Deney sonucunda araştırmanın ikinci temel hipotezinin alt boyutlarından olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı hipotezi, yapılan testler sonucunda doğrulanmıştır. Buna göre iletişimci yaklaşımla yürütülen İngilizce ders süreçlerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Belchamber (2007: parag. 9), sınıf ortamında güven ve dayanışma sağlandığında öğrencilerin isteklendirme seviyelerinin artacağını belirtmiştir. Öğrencilerin bir soruyu tüm sınıf karşısında yanıtlamasını bekleyen yaklaşımlar yerine o soruya ilişkin konunun grup ya da eş çalışması içinde tartışılarak pekiştirildiği yaklaşımlar da yine öğrencinin özgüvenini

ve derse karşı olumlu tutumunu besleyen etkenler arasında görülmüştür. Araştırmacıya göre bu tarz yaklaşımlarla endişe ve isteksizlik gibi durumlar en aza indirgenerek, ilgili becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır.

**13.** Deney sonucunda araştırmanın ikinci temel hipotezini oluşturan İngilizce öz yeterliğine ilişkin süreç içerisinde uygulanan ilgili ölçeğin dinleme ve konuşma bölümlerindeki bazı maddelerde de deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre,

“İngilizce konuşulanları anlayabilirim”,

“Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim”,

“İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim”,

“İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim”,

“İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim”,

“İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim”,

“Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim”,

“Bir mülâkatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim”,

“Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim”,

“İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim”,

“Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim”

şeklindeki ifadeleri beşli Likert tipi ölçeğe göre “bana hiç uymuyor” seçeneğinden “bana tamamen uyuyor” seçeneğine doğru artan oranda tercih etme bakımından, son test sonunda deney grubu sonuçlarının kontrol grubu sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu da gözlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek eğitim sisteminin geliştirilmesi çalışmalarına başlamıştır. Bu yaklaşımın temel özellikleri olan öğretme yerine öğrenmenin ön planda olması, öğrencinin özerk ve girişimci yapıda olması, öğrenmede yaşantının önemli yer tutması, çıkarım, tahmin ve aktif biçimde kavrama ile kalıcı bilgilerin kazanılması durumları öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini de etkilemektedir (MEB, 2009). Bu müstakil maddelerde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkması dil eğitimi bakımından iletişimci yaklaşımın yapılandırmacı felsefe özellikleriyle örtüştüğünü de göstermektedir. Bu bakımdan bu olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlamak için iletişimci yaklaşımla şekillendirilmiş dil eğitim süreçleri tercih edilmelidir.



Ghanbari ve Ketabi (2011: 9) yaptıkları çalışmada iletişimci yaklaşımın ders süreçlerine adapte edilmesinin önünde bazı engeller olabildiğini belirtmiş, bunları yöntemin var olan değer ve uygulamalarla çelişmesi, yaklaşımın yöntemlerine dair yeterli birikimin olmaması, öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin güvensiz tutumları ve okul-sınıf ortamlarının gerekli alt yapılardan uzak olması şeklinde nitelemiştir. Aynı araştırmacılar, İran örneğinden yola çıkarak yabancı dil sınavlarının dilbilgisi ve sözcük bilgisi gibi becerileri odağına alması nedeniyle dil eğitimlerinin de dilbilgisi-çeviri metoduna mahkûm bir seyir kaydettiğini işaret etmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun son yıllarda hem okul hem de üniversitelerdeki sınıf ortamlarını etkileşime dayalı yenilediği görülmektedir. Bu yenileme, sadece kara tahtaya dayalı yazıp not tutturma, ezberletme yöntemlerinden çıkıp akıllı tahtalarla, tabletlerle, projeksiyon cihazlarıyla, gerçek hayat materyalleri ve ses sistemleriyle öğretimin yapılandırıcı bir yaklaşım içerisinde ele alınmasına yöneliktir. Dolayısıyla Ghanbari ve Ketabi'nin söz konusu araştırmasındaki (2011: 9) sınıf ortamına dair eksiklikler Türkiye şartlarında büyük ölçüde geçersizdir. Geriye kalan, dil eğitiminde bu sınıf içi düzenlemelerden üst düzeyde yararlanılabilecek bir yöntem olan iletişimci yaklaşıma yönelmektir. Öğretmenlerin sınıf içi araç gereçleri etkin biçimde kullanması, etkin bir dil eğitimi bakımından oldukça önemlidir.

Benzer bir değişim ve dönüşüm ders kitaplarında da gerçekleştirilmiş, her branşta olduğu gibi dil eğitimine yönelik ders kitapları da yapılandırıcı bir tarzda yenilenmiştir. Dil eğitimi için pek çok okul ve üniversitede ithal kitaplardan yararlanılmaktadır. Bu kitaplar ağırlıklı olarak işbirliğine dayalı öğrenme, doğrudan metot, doğal yaklaşım, içeriğe dayalı öğretim gibi temelde iletişimci yaklaşım esaslarıyla hazırlanmışlardır. Görülmektedir ki sınıf ortamları ve ders materyalleri bakımından dil üretimi sağlamak için Türkiye'deki okul ve üniversitelerin ortalama olarak hazır bir altyapısı bulunmaktadır.

Öğretmenler iletişimci yaklaşım esaslarını benimseyerek öğrencilerine dilin işlevsel boyutlarını kazandırabilir. Bu açıdan öğretmenlerin kendi derslerine yönelik tutumları da önemlidir ve isteklendirme seviyeleri üst düzeyde olmalıdır (Ghanbari ve Ketabi, 2011: 9). Öğretmenleri materyal, araç-gereç, kaynak içerik vb. yönden desteklemek öğretmenlerin iletişimci yaklaşıma dayalı ders süreçleri yürütmesine, buna istekli olmalarına katkı sağlayabilir.

Ghanbari ve Ketabi'nin (2011: 9) iletişimci yaklaşımın uygulamadaki aksaklıklarına ilişkin belirttikleri durumlardan sınav sistemlerinin bu yöntemle örtüşmüyor olması, Türkiye

için de geçerli bir durumdur. Yabancı dile yönelik sınav sistemlerinin konuşma, dinleme ve yazma gibi becerileri ölçmek yerine okuma, kelime bilgisi ve dilbilgisi alanlarındaki bilgi birikimini ölçtüğü düşünülebilir. Bu durum, öğrencilerin dil sınavlarına odaklanması, dolayısıyla ders süreçlerinde iletişim-etkileşim temelli bir yaklaşımdan ziyade yoğun ve ezbere dayalı bilgi aktarımını tercih etmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler ve hatta okul, üniversite gibi kurumlar açısından da bu durum oluşturulan tüm alt yapı, benimsenen tüm yapılandırmacı yaklaşımlara rağmen aynı tercihle sonuçlanabilmektedir. Bu durumda, dil eğitimini farklı bir branştaki gibi ders-sınav konseptinden çıkarmak, en azından dil sınavlarını iletişime dönük biçimde yapılandırmak yararlı olabilecektir. İngilizce eğitimi veren her kademedeki öğretmenin de dersin ölçütü niteliğindeki sınavları ders süreçleriyle uyumlu olmalıdır. İletişimci yaklaşımla ders süreçleri yürüten bir öğretmen tamamen ezbere ve dilbilgisi kurallarına dayalı bir sınavla öğrencileri sınamamalıdır. Bu bakımdan eğitim kurumlarının sınav yönetmeliklerinde gerekli değişiklikler yapılabilir.

Türkiye’de İngilizce öğretmenliği eğitimi veren üniversite bölümleri dil eğitimindeki yeni yaklaşım ve yönelimleri takip etmekte, eğitimlerini dilin işlevsel boyutları doğrultusunda güncellemektedirler. Dolayısıyla yetişmiş ve yetişmekte olan İngilizce öğretmenlerinin teorik olarak iletişimci yaklaşımla dil eğitimi verecek donanımda olduğundan söz edilebilir. Buna rağmen çeşitli öğretmenlik öz yeterlik çalışmaları ve alan yazındaki ilgili araştırmalar (Ghanbari ve Ketabi, 2011: 9) bazı öğretmen adaylarının alanlarındaki yeterliklerine ilişkin psikolojik kaygılar taşıyabildiğini ortaya koymuştur. Dil eğitimcisi yetiştirme süreçlerinde İngilizceyi anadili olarak konuşan kişilerle daha çok etkileşim şansı, yurtdışında geçirilecek zaman imkânı vb. durumlar bu kaygıları önlemede yararlı olabilecektir. Bu sebeple kurumların öğretmen yetiştirme süreçlerine ilgili durumları eklemeleri faydalı olabilecektir.

Chowdhury (2001: 183) çalışmasında iletişimci yaklaşımın her kültüre uymayabileceğine değinmiştir. Özellikle ataerkil ya da ailenin belirgin biçimde bir reisinin olduğu toplumlarda yetişen öğrenciler, sınıf ortamlarındaki öğretmenlerini de onları koruyacak ve tüm sorularına yanıt verecek, tüm bilgiyi kendisinden öğrenebilecekleri kişi olarak görebilirler. Bu durumda yapılandırmacı felsefe ve ilişkili şekilde dil eğitimi için iletişimci yaklaşım yetersiz hale gelebilmektedir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde değinildiği gibi, pek çok araştırmacı dil edinimi/öğrenimi için etkin bir dil üretimi sonucunun ancak erken yaşlardan itibaren

yürütülen iletişimci yaklaşıma dayalı ders süreçleriyle elde edilebileceğini belirtmektedir fakat Munoz (2010: 46) bu görüşe şiddetle karşı çıkmaktadır. Dil konusunda “ne kadar erken o kadar iyi” şeklinde bir görüşe dair yeterli bilimsel kanıt sunulmadığını belirten Munoz, ortaya çıkan farklılıkların sınıf ortamı, uygulanan yöntem ve teknik ile dil yaklaşımları gibi alanlarda aranması gerektiğini belirtmiştir (2010: 47).

Bununla birlikte, yaşın önemine değinen ağırlıklı görüşlere göre kritik dönem de ikinci dil ediniminde önemli bir faktördür (Johnstone, 2002: 6; Dicks, 2009: 1). Buna göre çocuklukta belli bir dönemden sonra bir dili tam şekilde öğrenmek ve o dilde tam şekilde yetkin olmak gittikçe zorlaşabilmektedir (Sakai, 2005: 818).

Kiritik dönem hipotezi gözönüne alındığında, üniversite çağına gelmiş ve dil üretimi bakımından oldukça kısıtlı durumdaki öğrencilerin bu yönde gelişim kaydetmesi, erken yaştaki çocuklara nazaran güç olarak görülebilir. Üstelik üniversite çağına o şekilde gelmiş öğrenciler genel olarak dile yönelik olumsuz bir tutuma sahip olmakta, çoğu zaman İngilizce derslerini angarya görmekte dirler. Önlerindeki ön lisans/lisans seviyesinin ardından hayata atılıp meslek sahibi olmayı bekledikleri için bir an önce ve “kazasız” biçimde İngilizce derslerinden geçmek, kendi tabirleriyle bu beladan kurtulmak istemektedirler. İngilizceyi “bela” olarak niteleyen ilk ya da ortaokul seviyesindeki bir çocuk için dil tutumunu iletişimci yaklaşım süreçleriyle değiştirmek kolay olsa da, bu durum artık istihdam beklentisi ağır basan ve o zamana kadar İngilizce derslerini herhangi bir sebepten ötürü sevmemiş bir öğrenci için zorlaşmaktadır. Bu bakımdan, yükseköğretim seviyesindeki ilgili programların İngilizce kazanımları, hedefleri gözden geçirilebilir ve öğrenciler için ortak İngilizce derslerinin seçmeli statüde olması ya da ders saatlerinin ve kredisinin artırılması tartışılabilir.

Bununla birlikte alan yazında dilbilgisi-çeviri metodunun ezber, çeviri ve yazmaya odaklanmasına dair ağırlıklı eleştirilere bir eleştiri Aqel (2013: 2469) tarafından yöneltilmiştir. Aqel’e göre çeviriler yapmak ve dilbilgisi kurallarına odaklanmak pek çok EFL öğretmeni tarafından abartılı biçimde eleştirilmektedir ve bunlar eğer doğru biçimde kullanılırsa fayda sağlamaktadır.

Education First organizasyonu (2015), İngilizce Yeterliği çalışmasına dayanarak en gerekli atılımın iletişimci eğitim uygulamalarına yönelmek olduğunu belirtmektedir. Zengin ya da fakir pek çok ülkede İngilizce halen pratiğe dönük kullanımına çok düşük önem gösterilerek öğretilmektedir ve tüm İngilizce öğretmenleri İngilizceyi iletişimin bir aracı olarak görüp buna yönelik bir eğitim vermedikçe, ülkelerin ve insanların İngilizcenin bu ortak dil işlevinden ve bu olgunun faydalarından yararlanması mümkün olmayacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırmada deney grubuyla 14 hafta boyunca iletişimci yaklaşım esaslarına dayalı, kontrol grubuyla da yine 14 hafta boyunca dilbilgisi-çeviri metodu esaslarına dayalı ders süreçleri yürütülmüştür. Deney öncesi denk olan grupların temel iki hipotez ve alt boyutları bakımından deney sonucundaki durumları incelenmiştir. Buna göre deney grubu lehine genel başarı, dinleme becerisi başarı, konuşma becerisi başarı, genel öz yeterlik inancı, dinleme becerisine ilişkin öz yeterlik inancı ve konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik inancı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Bu sonuçlar iletişimci yaklaşımın özellikle ikinci/yabancı dil eğitiminde konuşma, iletişim kurma gibi üretken becerileri sağladığı yönündeki alan yazın bilgileriyle de örtüşmektedir. Deney sonuçları ışığında bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonuçları alan yazındaki iletişimci yaklaşıma ilişkin ilgili boyutlardaki ağırlıklı sonuçları destekler nitelikte olduğu için dil eğitiminde iletişimci yaklaşımın önemine dair bu sonuçlardan veri olarak yararlanılabilir.

2. Araştırma sonucunda iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin genel başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre iletişimsel becerileri de ölçen bölümlere sınavlarda yer vermek, dilin işlevsel becerilerinin kazanılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

3. Araştırma sonucunda İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerisi başarı düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan dilin işlevsel becerilerinin ortaya çıkarılabilmesi için sınıf içi ders süreçlerinde dinleme ve konuşma becerisine yeterli ağırlık verilmesi fayda sağlayabilir.

4. Araştırma sonucunda İletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin İngilizce genel, dinleme becerisine yönelik ve konuşma becerisine yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrenci merkezli sınıf ortamlarında yürütülecek iletişimci yaklaşım esaslarına dayalı İngilizce ders süreçleri, öğrencilerin İngilizceye karşı genel tutumlarını, isteklendirme seviyelerini ve özgüvenlerini arttırmaya yardımcı olabilir.

5. Bu araştırma yüksekokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar örneğin fakülte gibi çeşitli öğretim düzeylerinde benzer çalışmalar yaparak bulguları kıyaslayabilir; böylece iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metodunun yüksekokul ve fakülte öğrencileri arasında başarı ve öz yeterliğe ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı incelenebilir.

6. Araştırma sonucunda okuma, kelime edinimi, dilbilgisi, yazma ve dinleme becerilerindeki başarıya, okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin hipotezler doğrulanamamıştır. İleriki araştırmalarda hem dilbilgisi-çeviri metodu hem de iletişimci yaklaşım yönüyle bu boyutlar incelenebilir.

7. Bu araştırmada tüm ana ve alt hipotezler, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı üzerine kurulmuştur. İleriki çalışmalarda benzer hipotezler dilbilgisi-çeviri metodu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı üzerine kurulabilir ve böylece dilbilgisi-çeviri metodunun ilgili boyutlara etkisi bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, O. (2012). Resmi Dil ve Anayasalarda Düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 153-182.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Allingham, D. and Rayner, J. (2011). Two-sample testing for equality of variances. *Research Online*. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=asearc> adresinden alınmıştır.
- Anderson, S. R. (2010). How many languages are there in the World? *Linguistic Society of America*. <http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/how-many-languages.pdf> adresinden alınmıştır.
- Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. <http://www.rug.nl/research/portal/files/2931232/c2.pdf!null> adresinden alınmıştır.
- Aqel, I. M. (2013). The Effect of Using Grammar-Translation Method on Acquiring English as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (12), 2469-2476.
- Arif, H. (2009). FOXP2: A Gene for Language and Speech. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2 (3), 173-184.
- Bates, T. C., Luciano, M., Medland, S. E., Montgomery, G. W., Wright, M. J. and Martin, N. G. (2011). Genetic variance in a component of the language acquisition device: ROBO1 polymorphisms associated with phonological buffer deficits. *Behavior Genetics*, 41 (1). Doi:10.1007/s10519-010-9402-9.
- Belchamber, R. (2007). The advantages of communicative language teaching. *The Internet TESL Journal*, 13 (2). <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html> adresinden alınmıştır.
- Bloomfield, L. (1914). *An introduction to the study of language*. <https://books.google.com.tr/books?id=yMAYoabOG5YC&printsec=frontcover&dq=An+introduction+to+the+study+of+language&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwuijK KcsYPNAhVHIcAKHbm1AfkQ6AEIGzAA#v=onepage&q=An%20introduction%20to%20the%20study%20of%20language&f=false> adresinden alınmıştır.
- Brann, C. M. B. (1994). The national language question: Concepts and terminology. [http://www.linguateca.pt/GikiCLEF/GIRA/pool/GikiCLEF2009DocumentPool/en/n/a/t/National\\_language.xml](http://www.linguateca.pt/GikiCLEF/GIRA/pool/GikiCLEF2009DocumentPool/en/n/a/t/National_language.xml) adresinden alınmıştır.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, L. (2002). The History of Linguistics. In M. Aronof and J. Rees-Miller (Ed.), *The Handbook of Linguistics* (81-104). Oxford: Blackwell Publishing.
- Caplan, D. (2006). Why is Broca's Area Involved in Syntax?. *Cortex*, 42 (4), 469-471.
- Chowdhury, M. D. (2001). To West or not to West? The question of culture in adopting/adapting CLT in Bangladesh. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh*, 46 (1), 183-194.

- Chung, S. F. (2014). A communicative approach to teaching grammar: Theory and practice. *The English Teaching*, 34, 33-50. <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/67422/1/5545.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cowie, F. (2010). Innateness and Language. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2010 Edition)*. <http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/innateness-language/> adresinden alınmıştır.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millenium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. In M. R. Childs and R. M. Bostwick (Ed.), *Learning Through Two Languages: Research and Practice* (34-47). <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.html> adresinden alınmıştır.
- Çağanağa, Ç. K. (2014). The effects of communicative approach on learners foreign language proficiency levels by using the needs analysis in English for specific purposes classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1 (2), 91-107. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/26/48> adresinden alınmıştır.
- Davies, A. (2003). The native speaker: myth and reality. [https://books.google.com.tr/books?id=JeTwQB5doD4C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books?id=JeTwQB5doD4C&redir_esc=y) adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dhority, L. (1991). *The ACT Approach: The Use of Suggestion for Integrative Learning*. Philadelphia, PA: Gordon and Breach Science Publishers.
- Dicks, J. (2009). Second language learning and cognitive development, seminal and recent writing in the field. *Second Language Research Institute of Canada*. [http://www.unb.ca/fredericton/second-language/\\_resources/pdf/lricnotes/winter2009.pdf](http://www.unb.ca/fredericton/second-language/_resources/pdf/lricnotes/winter2009.pdf) adresinden alınmıştır.
- Dronkers, N. F., Plaisant, O., Iba-Zizen, M. T. and Cabanis, E. A. (2007). Paul Broca's historic cases: high resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Lelong. *Brain*, 130 (5), 1432–1441. Doi:10.1093/brain/awm042.
- Edinilmiş Dil Bozukluğu. (2016). <http://www.dilkom.anadolu.edu.tr/afazi.php> adresinden alınmıştır.
- Education First. (2015). EF English Proficiency Index (EF EPI). <http://www.ef.com.tr/epi/> adresinden alınmıştır.
- Eling, P. (2011). Lichtheim's Golden Shot. *Cortex*, 47 (4), 501-508.
- Ellis, R. (1997). Oxford Introductions to Language Study-3. *Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: from structure to function. *Physiological Reviews*, 91 (4), 1357-1392. Doi:10.1152/physrev.00006.2011.
- Fry, D. (1977). *Homo loquens, man as a talking animal*. <https://books.google.com.tr/books?id=Nbo8AAAAIAAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> adresinden alınmıştır.
- Gass, S. M. and Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge.
- George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th Ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Ghanbari, B. and Ketabi, S. (2011). Practicing a change in an Iranian EFL curriculum: From Ivory tower to reality. *Iranian EFL Journal*, 7 (6), 9-13.
- Goldin-Meadow, S. (1978, 12 Mayıs). Review: A study in human capacities. [Review of the book *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*]. *Science*, 200 (4342), 649-651. [https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/1978\\_GM.pdf](https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/1978_GM.pdf) adresinden alınmıştır.
- Graddol, D. (2000). *The future of English*. <https://microsites.bournemouth.ac.uk/business-postgraduate/files/2014/09/CIGBE-The-Future-of-English.pdf> adresinden alınmıştır.
- Graf-Estes, K., Evans, J. L., Alibali, M. W. and Saffran, J. R. (2007). Can infants map meaning to newly segmented words? Statistical segmentation and word learning. *Psychological Science*, 18 (3), 254-260. Doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01885.x.
- Grewe, T., Bornkessel, I., Zysset, S., Wiese, R., von Cramon, D. Y. and Schlesewsky, M. (2005). The emergence of the unmarked: a new perspective on the language-specific function of Broca's area. *Human Brain Mapping*, 26 (3): 178–190. Doi:10.1002/hbm.20154.
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies. [http://www.crie.org.nz/research-papers/c\\_griffiths\\_op1.pdf](http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf) adresinden alınmıştır.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London, New York: Routledge.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Hanafiyeh, M. (2015). A comparative study of the effect of grammar translation method and communicative language teaching on Iranian lower-intermediate EFL learners' language proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (4). <https://www.questia.com/library/journal/1P3-4017294821/a-comparative-study-of-the-effect-of-grammar-translation> adresinden alınmıştır.
- Hang, A. X., Kim, G. G. and Zdanski, C. J. (2012). Cochlear implantation in unique pediatric populations. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 20 (6), 507–517. Doi:10.1097/MOO.0b013e328359eea4.
- Hansen, L. (1999). *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. New York, NY: Oxford University Press.



- Harpaz Y., Levkovitz Y. and Lavidor M. (2009). Lexical ambiguity resolution in Wernicke's area and its right homologue. *Cortex*, 45 (9). Doi:10.1016/j.cortex.2009.01.002.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. and Roche, B. (2001). *Relational frame theory: a post-Skinnerian account of human language and cognition*. <https://books.google.co.uk/books?id=n4RmapzrihAC&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> adresinden alınmıştır.
- Haynes, J. (2007). *Getting Started With English Language Learners: How Educators Can Meet the Challenge*. Alexandria, VA: ASCD Books.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Ankara Yayın Evi.
- Hirst, T. (2007). The importance of maintaining a child's first language. <http://www.bisnet.or.id/vle/mod/resource/view.php?id=1663> adresinden alınmıştır.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hutchinson, T. (2011). *English for Life Elementary*. Oxford: Oxford University Press.
- Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. (2013). <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf> adresinden alınmıştır.
- Jabr, F. (2015). First Impressions: We Start to Pick up Words, Food Preferences and Hand-Eye Coordination Long before Being Born. *Scientific American*, 313, (1), 24.
- Johnson, K. and Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Johnstone, R. (2002). Addressing "the age factor": Some implications for languages policy. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kirk, R. E. (2009). Experimental Design. In R. E. Millsap and A. Maydeu-Olivares (Ed.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methods in Psychology* (24-46). Doi:10.4135/9780857020994.n2
- Krashen, S. (1981). The fundamental pedagogical principle in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35, 50-70. Doi:10.1111/j.1467-9582.1981.tb00701.x.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (45-77). London: Academic Press.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output. [http://sdkrashen.com/content/articles/comprehensible\\_output.pdf](http://sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf) adresinden alınmıştır.

- Kuhl, P., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S. and Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9 (2), 13-21. Doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Landauer, T. K. and Dumais, S. T. (1997). A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition. *Psychological Review*, (104), 211-240. Doi:10.1037/0033-295x.104.2.211.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press
- Lightfoot, D. (1999). *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *English Language Teaching Journal*, 58 (4), 319-326. <http://privatewww.essex.ac.uk/%7evanton/Highlighted-Task%20based%20approach-littlewood.pdf> adresinden alınmıştır.
- Love, N. and Ansaldo, U. (2010). The Native Speaker and the Mother Tongue. *Language Sciences*, 32 (6), 589-593.
- Lowe, M. (2005). The shibboleths of TEFL, or sense and nonsense in language teaching. [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/shibboleths2\\_mark.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/shibboleths2_mark.htm) adresinden alınmıştır.
- MacDermot K. D., Bonora E., Sykes N., Coupe A. M., Lai C. S., Vernes S. C., Vargha-Khadem F., McKenzie F., Smith R. L., Monaco A. P. and Fisher S. E. (2005). Identification of FOXP2 truncation as a novel cause of developmental speech and language deficits. *The American Journal of Human Genetics*, 76 (6), 1074-1080. Doi:10.1086/430841.
- MacWhinney, B. (2001). Language emergence. <http://groups.lis.illinois.edu/amag/langev/localcopy/pdf/macwhinney02languageEmergence.pdf> adresinden alınmıştır.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Meier, R. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79 (1), 60-70.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (9), 297-318.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009, Nisan). Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ve davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar. [http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/program\\_yaklasim.ppt](http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/program_yaklasim.ppt) adresinden alınmıştır.

- Mitchell, R. (1994). The Communicative Approach to Language Teaching. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages* (33–42). New York: Routledge.
- Moerk, E. L. (1994). Corrections in First Language Acquisition: Theoretical Controversies and Factual Evidence. *International Journal of Psycholinguistics*, (10), 33-58.
- Munoz, C. (2010). On How Age Affects Foreign Language Learning. In A. Psaltou-Joycey and M. Mattheoudakis (Ed.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers* (39-49). Thessaloniki: GALA.
- Muthuja, B. (2009). *Teaching of English*. Centrum Press.
- Naik, H. S. (2013). *Content cum Methodology of Teaching English*. Sapna Book House.
- Newmeyer, F. J. (1998). *Language form and language function*. [https://books.google.com.tr/books?id=K4zQMNLl2XgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=K4zQMNLl2XgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden alınmıştır.
- Newmeyer, F. J. (2010). History and Philosophy of Linguistics – An Interview with Frederick J. Newmeyer. *ReVEL*, 8 (14), 1-8.
- Palmer, K. A. (2009). Understanding human language: an in-depth exploration of the human facility for language. *Student Pulse*, 1 (12). <http://www.studentpulse.com/a?id=82> adresinden alınmıştır.
- Patten, A. (2011). Political theory and language policy. *Political Theory (Princeton)*, 29 (5), 691-715. Doi:10.1177/0090591701029005005.
- Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (2), 5-21.
- Pawley, A. (1993). A Language Which Defies Description. In W. A. Foley (Ed.), *The Role of Theory in Language Description* (87-130). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pennisi, E. (2013, 31 Ekim). “Language gene” has a partner. <http://www.sciencemag.org/news/2013/10/language-gene-has-partner/> adresinden alınmıştır.
- Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L. E., Levy, B. and Ostry, D. J. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language: hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. *Cognition*, 93 (1), 43–73. Doi:10.1016/j.cognition.2003.10.007.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). A Study of Gender-Related Levels of Processing Anxieties over Three Years of Secondary Grammar School Instruction. In J. Arabski and A. Wojtaszek (Ed.), *Individual Learner Differences in SLA* (129-145). North York, ON: Multilingual Matters.
- Plaza, M., Gatignol, P., Leroy, M. and Duffau, H. (2009). Speaking without Broca's area after tumor resection. *Neurocase*, 15 (4), 294-310. <http://digest.bps.org.uk/2009/07/speaking-without-brocas-area.html> adresinden alınmıştır.
- Poeppl D., Idsardi W. J. and van Wassenhove, V. (2008). Speech perception at the interface of neurobiology and linguistics. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363 (1493), 1071-1086. Doi:10.1098/rstb.2007.2160.

- Priscillia, L. E. P. (2011). Review of “Exploring Learner Language”. [Review of the book Exploring learner language, by Tarone and Swierzbin]. *Electronical Journal of Foreign Language Teaching*, 8 (2), 268-269.
- Rama, J. L. and Agullo, G. L. (2012). The role of grammar teaching: From communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 7, 179-191. Doi:<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>
- Regier, T. (2005). The emergence of words: attentional learning in form and meaning. *Cognitive Science*, 29 (6), 819-865. Doi:10.1207/s15516709cog0000\_31.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 9 (1), 41-51.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. and Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274 (5294), 1926–1928. Doi:10.1126/science.274.5294.1926.
- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 310 (5749), 815-819. Doi:10.1126/science.1113530.
- Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. <https://books.google.com.tr/books?id=GBIlo7SQr4wC&lpg=PP1&dq=Language%20an%20introduction%20to%20the%20study%20of%20speech&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q=Language:%20an%20introduction%20to%20the%20study%20of%20speech&f=false> adresinden alınmıştır.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL Quarterly)*, 25 (2), 261-277. <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199122%2925%3A2%3C261%3ACLTSOT%3E2.0.CO%3B2-R> adresinden alınmıştır.
- Saville-Troike, M. (2006). *Social Contexts of Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T. and Wegner, D. M. (2011). *Psychology*. New York, NY: Worth Publishers.
- Schütz, R. (2014, 12 Haziran). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> adresinden alınmıştır.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 227-242.
- Shawn, L. and Hayo, R. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. <https://books.google.com.tr/books?id=16wcBQAAQBAJ&lpg=PR2&ots=-mm2SMzcTE&dq=Key%20Concepts%20in%20Second%20Language%20Acquisition%20shawn&hl=tr&pg=PA16#v=snippet&q=attrition&f=false> adresinden alınmıştır.

- Sığırtmaç, A. ve Özbek, S. (2009). Teaching English in Early Childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10 (1), 107-122.
- Simmons, A. M. and Page, M. (2010). Motivating Students through Power and Choice. *English Journal*, 100 (1), 65-69.
- Skinner, B. F. (1948). *Verbal behavior*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Skipper, J. I., Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H. C. and Small, S. L. (2007). Speech-associated gestures, Broca's area, and the human mirror system. *Brain and Language*, 101 (3), 260–277. Doi:10.1016/j.bandl.2007.02.008.
- Skoyles, J. R. (2010). Mapping of heard speech into articulation information and speech acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 107 (18), 73. Doi: 10.1073/pnas.1003007107
- Skwarecki, B. (2013, 26 Ağustos). Babies learn to recognize words in the womb. <http://www.sciencemag.org/news/2013/08/babies-learn-recognize-words-womb> adresinden alınmıştır.
- Sousa, D. A. (2006). *How The Brain Learns*. London, UK: SAGE.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. [https://books.google.com.tr/books?id=p6T3eo5ltFAC&pg=RA1-PA1&hl=tr&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=p6T3eo5ltFAC&pg=RA1-PA1&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false) adresinden alınmıştır.
- Stryker, S. B. and Leaver, B. L. (1997). Content-based Instruction: Some Lessons and Implications. In S. B. Stryker and B. L. Leaver (Ed.), *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* (285-314). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook (Ed.), *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Şeker, E. ve Aydın, İ. (2011). İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 39-49.
- Tosun, C. (2006a). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.
- Tosun, C. (2006b). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 28-42.
- Trask, R. L. and Stockwell, P. (2007). *Language and linguistics: the key concepts* (2. baskı). [https://books.google.com.tr/books?id=PHt-gNzagikC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=PHt-gNzagikC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden alınmıştır.
- Truscott, J. (1998). Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review. *Second Language Research*, 14 (2), 103–135.
- Türk Dil Kurumu. (2013). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

- Ulbaek, I. (1998). The origin of language and cognition. In J. R. Hurford and C. Knight (Ed.), *Approaches to the evolution of language* (30-43). <https://books.google.com.tr/books?id=niwRb3j4BH5C&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> adresinden alınmıştır.
- Uygur, N. (1988). "*Pınarın Türkçesi*" *Dil Yazıları II*. Ankara: TDK.
- Van Hattum, T. (2006, 28 Aralık). The communicative approach rethought. <http://www.tonvanhattum.com.br/comreth.html> adresinden alınmıştır.
- VanPatten, B. and Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- Venkatagiri, H. S. and Levis, J. M. (2009). Phonological Awareness and Speech Comprehensibility: An Exploratory Study. *Language Awareness*, 16 (4), 263-277. Doi:10.2167/la417.0
- Weissbach, M. M. (1999). Wilhelm von Humboldt's study of the Kawi Language: the proof of the existence of the Malayan-Polynesian language culture. [http://www.schillerinstitute.org/fid\\_97-01/991\\_humboldt\\_kawi.html](http://www.schillerinstitute.org/fid_97-01/991_humboldt_kawi.html) adresinden alınmıştır.
- White, E. J., Hutka, S. A., Williams, L. J. and Moreno, S. (2013). Learning, neural plasticity and sensitive periods: implications for language acquisition, music training and transfer across the lifespan. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7 (90). Doi:10.3389/fnsys.2013.00090.
- Yalçın, P. (2003). Çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları belli başlı problemler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4). <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/167/154> adresinden alınmıştır.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 265-286.
- Young, D. (1990). An Investigation of Students' Perspective on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

## **EKLER**

**EK 1.** Uzman Görüşü Belirtke Tablosu

**EK 2.** Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1)

**EK 3.** Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2)

**EK 4.** Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)

**EK 5.** Dilbilgisi-Çeviri Metodu Eksenindeki Örnek Ders Planı

**EK 6.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 1-2. Haftalar Ders Planı

**EK 7.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 3-4. Haftalar Ders Planı

**EK 8.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 5-6. Haftalar Ders Planı

**EK 9.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 7-8. Haftalar Ders Planı

**EK 10.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 9-10. Haftalar Ders Planı

**EK 11.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 11-12. Haftalar Ders Planı

**EK 12.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 13. Hafta Ders Planı

**EK 13.** İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 14. Hafta Ders Planı

## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

1

Kazanım	Konu	Soru	Uygun	Geliştirilmeye İhtiyacı Var	Hiç Uygun Değil
Basit geçmiş zamanlı isim cümleleri ve ifadelerini yazar.	Places to go (Was-Were)	<u>YDBT-1</u>			
		A-1			
		B-1			
		B-2			
		E-1			
Günlük durumlarla ilgili genel basit ifadeleri tanır.	Places to go (Shall We/Let's)	<u>YDBT-1</u>			
		B-5			
		B-6			
Yazılarında bulunma ve yönelme ifadelerini kullanır.	Places to go (To/At)	<u>YDBT-1</u>			
		B-11			
Kendisine yöneltilen basit geçmiş zamanlı isim cümlesi sorularına cevap verir.	Places to go (Was-Were)	<u>YDBT-2</u>			
		A-14			
		A-18			
Okuduğu kısa ve basit metinle ilgili soruları anlar.	Schooldays (Simple Past Tense)	<u>YDBT-1</u>			
		A-2			
		A-3			
		A/TF-1			
		A/TF-2			
		A/TF-3			
		B-3			
Basit geçmiş zamanlı ifadeler yazar.	Schooldays (Simple Past Tense)	<u>YDBT-1</u>			
		E-2			
		E-3			
		E-4			
		E-5			
		E-6			
Okul dersleri ile ilgili liste oluşturur.	Schooldays (Simple Past Tense)	<u>YDBT-1</u>			
		C-2			
		C-5			
		C-10			
Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.	Schooldays (Simple Past Tense)	<u>YDBT-1</u>			
		E/2			



## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu Devamı

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

2

Basit düzeyde geçmişte olan olaylar hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur.  Günlük konuşmalarda geçen basit geçmiş zaman ifadelerini ayırt eder.	Schooldays (Simple Past Tense)	<u>YDBT-2</u>			
		A-9			
		A-19			
Vücut parçaları ile ilgili liste oluşturur.	The Body and Illnesses	<u>YDBT-1</u>			
		C-1			
		C-6			
		C-9			
Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.	The Body and Illnesses	<u>YDBT-1</u>			
		D-1			
		D-6			
		D-8			
		D-12			
Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit hastalık ifadelerini kullanır.	The Body and Illnesses	<u>YDBT-2</u>			
		A-6			
Kendisi ve başkaları ile ilgili kısa ve basit betimlemeler yapar.	The Body and Illnesses	<u>YDBT-2</u>			
Basit gelecek zaman ifade ve cümleleri yazar.  Basit ifadelerle yazılmış, duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik gelecek zaman ifadelerini tanıır.	Travel (Going to F.)	<u>YDBT-1</u>			
		B-7			
		B-8			
Seyahat ile ilgili liste oluşturur.	Travel (Going to F.)	<u>YDBT-1</u>			
		C-3			
		C-8			
		C-12			

## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu Devamı

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

3

Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.	Travel (Going to F.)	<u>YDBT-1</u>			
		D-3			
		D-9			
Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit gelecek zaman kalıpları kullanır.	Travel (Going to F.)	<u>YDBT-2</u>			
		A-17			
Yazılarımda miktar ifadelerini kullanır.  Basit ifadelerle yazılmış, duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik yiyecek ve içecek ifadelerini tanır.	Food and Drink (Countable – Uncountable Nouns)	<u>YDBT-1</u>			
		B-9			
		B-10			
Yiyecekler ile ilgili liste oluşturur.	Food and Drink (Countable – Uncountable Nouns)	<u>YDBT-1</u>			
		C-4			
		C-7			
		C-11			
Görsellerden hareketle yiyecekleri yazar.	Food and Drink (Countable – Uncountable Nouns)	<u>YDBT-1</u>			
		D-2			
		D-11			

## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu Devamı

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

4

Günlük konuşmalarda geçen basit yiyecek ve içecekleri ayırt eder.	Food and Drink (Countable – Uncountable Nouns)	YDBT-2			
		A-10			
Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır.	Clothes (Adjectives)	YDBT-1			
		D-4			
		D-10			
Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.	Clothes (Adjectives)	YDBT-1			
		E/2			
Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit sıfatları kullanır.  Günlük konuşmalarda geçen basit sıfatları ayırt eder.	Clothes (Adjectives)	YDBT-2			
		A-5			
		A-11			
		A-12			
		A-13			
		A-20			
Basit düzeyde kıyafetler ve fiyatları hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur.	Clothes (Adjectives)	YDBT-2			
		A-8			
Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır.	Communication (Have to)	YDBT-1			
		D-5			
Basit düzeyde yapmak zorunda oldukları işler hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur.	Communication (Have to)	YDBT-2			
		A-8			

## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu Devamı

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

5

Günlük konuşmalarda geçen basit zorunluluk durumlarını ayırt eder.  Anlaşılır, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut gündelik ihtiyaçlarla ilgili ifadeleri belirler.  Duyduğu sesleri ayırt eder.	Communication (Have to)	YDBT-2			
		B-1			
		B/2			
Dinlediklerinde geçen günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları/ifadeleri ayırt eder.	Communication (Have to)	YDBT-2			
		B/3			
Yazılarında kıyaslama ifadelerini kullanır.	Comparisons (Comparatives-Superlatives)	YDBT-1			
		B-12			
Görsellerden hareketle basit coğrafi sözcükleri yazar.	Comparisons (Comparatives-Superlatives)	YDBT-1			
		D-7			
		E/2			
Hava durumları ile ilgili kısa ve basit betimlemeler yapar	Comparisons (Comparatives-Superlatives)	YDBT-1			
		E/2			
Basit düzeyde kıyaslama içeren durumlar hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur.	Comparisons (Comparatives-Superlatives)	YDBT-2			
		A-3			

## EK 1. Uzman Görüşü Belirtke Tablosu Devamı

YDBT-1 ve YDBT-2 Kapsam Geçerliği Uzman Görüşü Formu

6

Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit hava durumu kalıplarını kullanır.	Comparisons (Comparatives- Superlatives	<u>YDBT-2</u>			
		A-4			

## EK 2. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1)

### Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1)

Değerli öğrenci, bu ölçme aracı sizin Yabancı Dil dersi başarınızı ölçmek amacı ile hazırlanmış olup 50 sorudan oluşmaktadır. Sınavda göstereceğiniz başarı %25 oranında ortalama notunuza yansıtılacaktır. Sınav toplam 100 puan üzerinden değerlendirilecektir. Her bölümün başında soru başına kaç puan düştüğü belirtilmiştir. Süre 75 dakikadır.

Öğrenci Ad-Soyad:

Numara:

#### A. Reading

Read the following text, then do the exercise below. (6x2=12pts.)

In January 1990, I was at primary school and in January 2000, I was at university! I left primary school in September 1990 and went to a secondary school five kilometres from my house. I took the bus every day at 7.30am and didn't get home until 5 o'clock in the evening. What a difficult life!

My family bought a satellite TV in 1990 and a new video the next year. In 1994, my brother bought a computer and I got a bicycle the same year.

I left my school in 1997 but decided not to go to university like most people: instead, I went walking in France alone for three months and then drove around America for three months with my brother. For the first six months of 1998, I got a job in a health food shop and then went to university in October 1998 in Wales

**1- Where was he in January 1990?**

- a) In kitchen
- b) In bedroom
- c) At work
- d) At primary school

**2- When did he get a bicycle?**

- a) In 1990
- b) In 2000
- c) In 1994
- d) In 1997

**3- When did he go to university?**

- a) In 1998
- b) In 1997
- c) In 2000
- d) In 1994

**True or False**

**1- He didn't go to university at all.**

- a) True
- b) False

**2- He went to his school on foot.**

- a) True
- b) False

**3- He travelled with his brother.**

- a) True
- b) False

## EK 2. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1) Devamı

B. Choose the correct and most appropriate answer. (12x2=24pts.)

1- The boss \_\_\_\_\_ very happy. In fact, she was very angry.

- a) was    b) weren't    c) were    d) wasn't

2- It's nice today but yesterday the weather \_\_\_\_\_ awful.

- a) were    b) wasn't    c) was    d) weren't

3- Where did you \_\_\_\_\_ yesterday?.

- a) went    b) go    c) gone    d) goes

4- Now she is 20 years old. But when she was a baby, she \_\_\_\_\_ a lot.

- a) cries    b) crying    c) cried    d) cryed

5- It is a sunny day today. \_\_\_\_\_

- a) Shall we go to the beach?    b) Let's make a snowman    c) Shall we walk in the rain?    d) Let's sleep

6- \_\_\_\_\_ some food?

- a) Let's eat    b) Shall we drink    c) Let's drink    d) Shall we eat

7- Only old men \_\_\_\_\_ that battle.

- a) is going to join    b) are going to join    c) is go to joining    d) are go to joining

8- \_\_\_\_\_ graduate next year?

- a) Are you go    b) Did you go    c) Do you go    d) Are you going to

9 - \_\_\_\_\_ some \_\_\_\_\_ in the kitchen.

- a) There is – apples    b) There isn't – waters    c) There is – salt    d) There aren't – milk

10- How many \_\_\_\_\_ do you eat?

- a) cakes and biscuits    b) butter and cheese    c) rice    d) lemonade

11- Emine usually sits \_\_\_\_\_ home but she sometimes go \_\_\_\_\_ the cinema

- a) to-at    b) at-to    c) at-at    d) to-to

12- Copacabana is \_\_\_\_\_ beach in the world.

- a) the most famous    b) the famouser    c) the more famouser    d) the more famous

C. Match the words with the categories. (12x1=12 pts.)

<u>Travel</u>	<u>Parts of the body</u>	<u>School subjects</u>	<u>Food</u>

1- Finger    2- Art    3- A Station    4- Lettuce    5- Music    6- Neck    7- Fish

8- A plane    9- Shoulder    10- Chemistry    11- Beef    12- A port

## EK 2. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1) Devamı

D. Match the words with the pictures. Draw the missing picture. (12x1=12pts.)



A



B



C



D



E



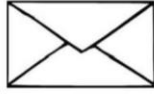
F



G



H



I



J



K

1-Cough (n) :

5-Envelope (n) :

9-Beach (n) :

2-Peas (n) :

6-Knee (n) :

10-Trousers (n) :

3-Suitcase (n) :

7-Bridge (n) :

11-Jam (n) :

4-Gloves (n) :

8-Elbow(n) :

12-Eye

E. Writing

1- Rewrite the sentences with using Simple Present Tense and Simple Past Tense. (6x2=12pts.)

**Present**

1- He isn't a good football player.

2- Does she play the guitar?

3-

4- I write letters to Mr. Brown.

5-

6- We spend too much money.

**Past**

1-

2-

3- He gave me advice every morning

4-

5- She found new songs on internet.

6-



## EK 2. Yabancı Dil Başarı Testi – 1 (YDBT-1) Devamı

- 2- Imagine that **you are Homer Simpson**. You and your family were on a picnic last week.  
a) Write what you saw there  
b) Write what did the others do.  
**Use Simple Past Tense and adjectives.** Write **at least seven** true sentences. (7x4=28pts.)



You can use these adjectives: good – colorful – nice – lovely – clear – clean – pink – green – brown – hot – cold – fine – sunny



## EK 3. Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2)

### Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2)

Değerli öğrenci, bu ölçme aracı sizin Yabancı Dil dersi dinleme başarınızı ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Size bir dizi telefon görüşmesi dinletilecek ve bu görüşmelere yönelik eşleştirmeler yapmanız ve bu eşleştirmeleri cümle haline getirmeniz beklenecektir. Diyaloglar üç kez dinletilecektir. Test 15 sorudan oluşmaktadır. Sınavda göstereceğiniz başarı %25 oranında ortalama notunuza yansıtılacaktır. Sınav toplam 100 puan üzerinden değerlendirilecektir. Her bölümün başında soru başına kaç puan düştüğü belirtilmiştir. Süre 15 dakikadır.

Öğrencinin Adı-Soyadı:  
Numarası:

### B. Listening Comprehension

People want our man to do a lot of things, but he can't do them. Listen to the conversation and match the requests with his reasons. Then write the sentences about which things he can't do and why.

#### 1) What is his name? (1 point)

- a) Melissa      b) Harris      c) Ben      d) Taylor

#### 2) Match the requests with the reasons (7x3=21pts.)

##### Requests

- 1- play tennis h
- 2- come for a drink \_\_\_\_
- 3- come to our party \_\_\_\_
- 4- post this parcel \_\_\_\_
- 5- photocopy this report \_\_\_\_
- 6- come to the meeting at 2.30 \_\_\_\_
- 7- answer the phone \_\_\_\_
- 8- take Ms. Taylor to the station \_\_\_\_



##### Reasons

- a) type some letters
- b) go to the post office
- c) meet someone at the airport
- d) go to the bank
- e) look after some visitors
- f) go to the dentist's
- g) finish a report
- h) go to work

#### 3) Write the sentences about what he can't do and why. (7x4=28pts.)

- 1- He can't play tennis because he has to go to work.
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-

### EK 3. Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2) Devamı

#### Yabancı Dil Başarı Testi – 2 (YDBT-2)

Bu ölçme aracı Yabancı Dil dersi konuşma ve dinleme becerisine yönelik başarıyı ölçmek amacı ile hazırlanmış olup, konuşma bölümü 20 sorudan oluşmaktadır ve araştırmacıda kalacaktır. Öğrencilere yöneltilcek soruların yer aldığı listede, soru başına puanlar belirtilmiştir. Her soruda, **cevap vermeye başlamak için** öğrencilerin 10 saniye süresi olacaktır. Bu sürede cevap vermeye başlamayan öğrenciye sıradaki soru yöneltilcektir.

**Öğrencilerden sorulara tam ve uzun cevap vermeleri istenecektir.** Ölçme aracı toplam 100 puan üzerinden değerlendirilecektir. Konuşma becerisine yönelik başarıyı ölçecek olan bu bölümün toplam puanı 50'dir. Bu bölümün toplam süresi 10 dakikadır ve her öğrenciye tek tek uygulanacaktır.

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Numarası:

A. Speaking Test – Conversation Model		Cevaplar	
		Yeterli	Yetersiz
1. What's your name and surname?	(2pts.)		
2. Where are you from?	(2pts.)		
3. What is the most famous thing in your hometown?	(2pts.)		
4. What's the weather usually like in your hometown?	(2pts.)		
5. How old are you?	(2pts.)		
6. Do you have a headache sometimes?	(2pts.)		
7. What do you do generally?	(3pts.)		
8. How much do you have to pay for your shirt/trousers... ?	(2pts.)		
9. Where did you go to primary school?	(2pts.)		
10. What's your favorite food?	(2pts.)		
11. What's your favorite color?	(2pts.)		
12. What's your favorite singer?	(2pts.)		
13. What's your favorite movie?	(2pts.)		
14. When were you born?	(2pts.)		
15. What do you like to do at the weekends?	(3pts.)		
16. Why do you study English?	(3pts.)		
17. What are you going to do after graduation?	(3pts.)		
18. What was your mother's maiden name?	(2pts.)		
19. Why did you choose this department to study?	(5pts.)		
20. Can you describe yourself both physically and characteristically?	(5pts.)		

## EK 4. Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)

<b>Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)</b> Değerli öğrenci, bu ölçek sizin yabancı dile yönelik öz yeterliğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Dört ayrı bölümde toplam 34 soru madde bulunmaktadır. Maddelerin karşısındaki size en uygun dereceyi işaretleyiniz.		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>OKUMA</b>		1	2	3	4	5
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
<b>YAZMA</b>						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

## EK 4. Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ) Devamı

<b>Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği (YDÖÖ)</b> Değerli öğrenci, bu ölçek sizin yabancı dile yönelik öz yeterliğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Dört ayrı bölümde toplam 34 soru madde bulunmaktadır. Maddelerin karşısındaki size en uygun dereceyi işaretleyiniz.		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>DİNLEME</b>		1	2	3	4	5
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>KONUŞMA</b>						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

## EK 5. Dilbilgisi-Çeviri Metodu Eksenindeki Örnek Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-C / Organik Tarım 1-A
Konu:	Places to go
Süre:	45 dk. X 4 (İki hafta boyunca)
Yöntem:	Dilbilgisi-Çeviri Metodu
Teknikler:	Translation, Matching antonyms-synonyms, Rote, Filling in the gaps
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Dictionary, Verb Lists, Vocabulary Lists, Texts
Anahtar Kavramlar:	To-at, was-were, wasn't-weren't, shall we?, let's
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b>Konusma</b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları kullanır. Basit düzeyde gittikleri ve buldukları yerler hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur. Kendisine yöneltilen basit geçmiş zamanlı isim cümlesi sorularına cevap verir.</p> <p><b>Yazma</b> Yazılarında bulunma ve yönelme ifadelerini kullanır. Basit geçmiş zamanlı isim cümleleri ve ifadelerini yazar.</p> <p><b>Okuma</b> Günlük durumlarla ilgili genel basit ifadeleri tanır. Yerler ve etkinlikler hakkındaki kelime gruplarının anlamını kavrar.</p> <p><b>Dinleme</b> Günlük konuşmalarda geçen basit bulunma ve yönelme ifadelerini ayırt eder.</p> <p><b>Kelime Bilgisi</b> Günlük hayatta karşılaşılabileceği yer isimlerini tanımlar.</p> <p><b>Dilbilgisi</b> Basit geçmiş zaman ifadelerini ve “shall”, “let's” gibi ifadeleri bağlama uygun kullanmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse gelir ve anadili kullanarak o gün işlenecek dilbilgisi konusunun tanıtımını yapar. Ardından öğrencilerin konuya ilişkin geçmiş deneyimlerine dayalı kısa anekdotlar alır ve kaynak kitabın ilgili sayfalarına geçilir.</p> <p>Doğrudan metot temel alınarak hazırlanmış kaynak kitabın ilgili sayfalarındaki aşağı yukarı her metin çevrilir. Bu arada ilgili bölümde yer alan dilbilgisi kuralları tahta aracılığıyla ve bolca örnek cümle kurularak öğrencilere aktarılır.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Neredeyse tamamen anadil üzerinden akan derste öğrencilerin yanlış çevirileri anında düzeltilir ve dersin ilerleyen safhalarında konuya ilişkin kelime ezberine geçilir. Bolca yazma ve tekrara dayalı bu aşamalarda öğrencinin konuya ilişkin dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri ezberlemesi, hafızasına kaydetmesi hedeflenir.</p> <p>Örneğin o günün dilbilgisi konusu olan basit geçmiş zamanlı isim cümlelerine yönelik bolca cümle yazılır ve cümleler içinde bazı boşluklar bırakılır. Öğrenciler hem geçmişte hem o gün öğrendikleri dilbilgisi kurallarına dayanarak bu boşlukları doğru biçimde doldurmaya çalışırlar.</p>
Sonuç Etkinlikleri:	<p>Görsel, işitsel ve iletişime dönük materyale çok yer verilmeyen derste ilgili konuya ilişkin sözcükler eş ve zıt anlamlılarıyla eşleştirilir ve o güne ilişkin bir sözcük listesi ortaya çıkarılmış olur. Son olarak dilbilgisi konusunun işlendiği örneğin o gün için “Gidilecek yerler” ile ilgili ana ders kaynağı dışında bir metin öğrencilere dağıtılır ve altına metnin çevirisini yapmaları istenir.</p> <p>Çeviriler kontrol edildikten sonra bir sonraki derse ilişkin yine çeviriye, sözcük ve dilbilgisi kurallarını ezberlemeye yönelik ödevler verilerek ders tamamlanır.</p>

## EK 6. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 1-2. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Places to go
Süre:	45 dk. X 4 Ders (2 hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	To-at, was-were, wasn't-weren't, shall we?, let's
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b>Konusma</b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları kullanır. Basit düzeyde gittikleri ve buldukları yerler hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur. Kendisine yöneltilen basit geçmiş zamanlı isim cümlesi sorularına cevap verir.</p> <p><b>Yazma</b> Yazılarında bulunma ve yönelme ifadelerini kullanır. Basit geçmiş zamanlı isim cümleleri ve ifadelerini yazar.</p> <p><b>Okuma</b> Günlük durumlarla ilgili genel basit ifadeleri tanır. Yerler ve etkinlikler hakkındaki kelime gruplarının anlamını kavrar.</p> <p><b>Dinleme</b> Günlük konuşmalarda geçen basit bulunma ve yönelme ifadelerini ayırt eder.</p> <p><b>Kelime Bilgisi</b> Günlük hayatta karşılaşılabileceği yer isimlerini tanımlar.</p> <p><b>Dilbilgisi</b> Basit geçmiş zaman ifadelerini ve “shall”, “let’s” gibi ifadeleri bağlama uygun kullanmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse gelir ve “Where are we now?” şeklindeki soruyla giriş yapar. Ardından “We are at school now” diyerek bulunulan ortamın okul olduğunu ifade eder. Bu küçük örneğin ardından daha önceden görülmüş olan geniş zaman ifadelerini kullanarak “I usually go to cinema”, “I’m always at work” vb. yönelme ve bulunma ifadesi taşıyan cümleleri tahtaya yazar. Bu kısım burada bırakılır ve en öndeki öğrenciye “What do you do in your free time?” sorusu sorulur, cevap beklenir. Cevabı söyleyen öğrenciden bir sayı söylemesi istenir ve o sıra numarasındaki öğrenciye aynı soruyu sorması istenir. Bu zincir halkası birkaç tur uygulanır. Tahtaya ayrıca bazı yer ve etkinlik isimleri yazılır. (örn: theatre, match, zoo, art gallery vb.) Öğrencilerden de başka bildikleri yer isimleri alınır ve onlar da tahtaya eklenir. Ardından bir kelimenin öncesine “I am” ifadesi, bir başkasının öncesine ise “She goes” ifadeleri yazılır. Bu ifadelerle öncesinde yazıldıkları kelime arasında da bir boşluk bırakılır. Öğretmen “I am” ifadesinden sonra “at”, “She goes” ifadesinden sonra da “to” yazar ve ilkinin orada bulunmak, ikincisinin ise oraya yönelmek/gitmek olduğunu canlandırır. Diğer kelimeler için de benzer canlandırmaları öğrencilerin yapmasını ister.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Ardından bazı filmlerden alınmış sahneler İngilizce alt yazılı olarak öğrencilere projeksiyon aracılığıyla izletilir. Bu sahnelerdeki “to” ve “at” kullanımları, ikişer kez koro halinde tekrar ettirilir. Ardından “was-were” yapısının öğrenilmesi için öğretmen canlandırmayla “I was at home yesterday” cümlesinin kuru ve tahtaya yazar. Sonra “I am at school now” ifadesini de aynı şekilde tahtaya yazar ve söyler. Ardından öğrencilere “Where are you now?” sorusunu birkaç kez sorar. Bir öğrenciyi seçer ve ona “Were you at school yesterday?” sorusunu sorup cevap almaya çalışır. Ardından bir öğrencinin yanına gelip başka bir öğrenciyi işaret ederek “Was she at school yesterday?” sorusunu sorar. Bu birkaç kez tekrarlanır. Ardından öğrencilere şarkılarda geçen was-were kullanımları İngilizce alt yazılı görüntüler eşliğinde izletilir. Bu iki kez tekrarlanır. İkinci seferde alt yazılar kaldırılır ve öğrencilerden cümle halinde duydukları was-were ifadelerini not etmeleri istenir. Ardından bulunan sonuçlar tahtaya yazılır, yanlış varsa düzeltilir. Was-were ifadelerinden oluşan bir diyalog metni önce iki kez dinletilir. Bu işlem esnasında öğrencilerin sözlük kullanmaması istenir. Daha sonra diyalog iki öğrenci</p>

## EK 6. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 1-2. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>tarafından okunarak canlandırılır, bu işlem birkaç kez yapılır. Bilinmeyen kelimeler belirlenir ve bu kelimelerin anlamı görseller ve canlandırmalar aracılığıyla ortaya çıkarılır.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Sonuç etkinliklerinde tarihteki bilim adamlarının, şarkıcıların, sporcuların vb. ünlü kişilerin geçmiş yıllarda hangi yaşlarda, hangi ülkelerde oldukları görseller eşliğinde sunulur. Bu birkaç tur devam eder ve ardından öğrenciler gruplara ayrılarak 1980’de anne ve babalarının kaç yaşlarında olduğuyla ilgili bir çalışma yaparlar. Buna göre üçer kişilik dokuz gruba ayrılan öğrenciler anne ve babalarının 1980’deki yaşlarını bir kâğıda cümle halinde yazarlar (My father was 25 years old in 1980, my mother was 23 years old in 1980). Ardından her grubun anne ve babalarının 1980’deki yaş ortalamaları hesaplanır, 1980’de en genç ve en yaşlı aileler ortaya çıkarılır.</p> <p>“Places to go” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>



## EK 7. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 3-4. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Schooldays
Süre:	45 dk. X 4 (2 hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Did, verb2, Simple Past Tense
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b><u>Konusma</u></b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları kullanır. Basit düzeyde geçmişte olan olaylar hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur. Kendisine yöneltilen basit geçmiş zamanlı sorulara cevap verir.</p> <p><b><u>Yazma</u></b> Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar. Basit geçmiş zamanlı ifadeler yazar. Okul dersleri ile ilgili liste oluşturur.</p> <p><b><u>Okuma</u></b> Okuduğu kısa ve basit metinle ilgili soruları anlar. Bilgi edinmek için okur.</p> <p><b><u>Dinleme</u></b> Günlük konuşmalarda geçen basit geçmiş zaman ifadelerini ayırt eder.</p> <p><b><u>Kelime Bilgisi</u></b> Okul derslerini ve ilişkili sözcükleri tanımlar.</p> <p><b><u>Dilbilgisi</u></b> Basit geçmiş zamanda düzenli ve düzensiz fiillerin ikinci hallerini bağlama uygun kullanmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse gelir ve “We are at school again” şeklinde giriş yapar. Ardından “But last weekend I was in London and it was wonderful” diyerek öğrencileri basit geçmiş zaman ile dolaylı olarak karşı karşıya getirir, art arda kurduğu bu iki cümle ile basit geniş zaman ve basit geçmiş zaman arasındaki farkı vurgular ve bir önceki ders öğrenilmiş olan was/were kullanımını hatırlatır.</p> <p>Bu tanışmanın ardından daha önce öğrenilmiş olan gidilecek yer ifadelerini kullanarak “I visited the palaces, castles and museums with our tour guide” şeklinde devam eder ve bu kelimelerin hatırlanmasını sağlar. Ardından “I practised English and also I learnt lots of things about history and geography” “Actually, when I was a student, History was my favourite subject” “I was also good at language and I decided to be an English teacher.” vb. cümleleri tahtaya yazar. Böylece öğrenilecek yeni yapıya ve kelime grubuna geçiş yapar. Ardından öğrencilere “What about you? What was your favourite school subject when you were in high school?” “What were you good at?” soruları sorulur. Daha sonra cevap veren öğrencinin bir arkadaşını seçerek aynı soruyu sorması istenir. Bu zincir halkası birkaç tur uygulanır. Bu arada öğretmen öğrencilerin cevaplarını ve bu dersleri seven öğrencilerin isimlerini tahtaya yazar. Ardından okul derslerini içeren flashcardlar tahtaya, işaret ettiği kelimenin üzerine yapıştırılır ve öğrencilerin kelimeleri koro halinde tekrar etmesi istenir. Öğretmen kelimeleri sunarken ders içeriklerine ilişkin jest ve mimikler kullanır ve öğrencilerin de tekrar ederken bu jest ve mimikleri kullanmalarını ister. Öğretmen tahtaya yazdığı isim ve ders adı eşleştirmeleriyle ilgili farklı özneler kullanarak “What was Merve good at?” “What were Selen’s favourite subjects?” gibi sorular sorar.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Ardından farklı mesleklere sahip bazı ünlülerin şimdi ne iş yaptıkları, çocukluklarında hangi derslere ilgi duydukları ve mesleğe yönelme süreçleri ile ilgili basit geçmiş zaman cümleleri ve görseller içeren bir power point sunusu öğrencilere sunulur. Süreçte İngilizce aktif bir şekilde kullanılır ve ünlülerle ilgili cümleler doğrudan verilmez. Bunun yerine aşama aşama öğrencilere “What does Messi do?” (Messi is a successful football player now.), “What was his favourite subject when he was a student?” (His favourite subject was P.E. and he was good at sports.), “When did he start to play football?” (He started to play football when he was eight)</p>

## EK 7. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 3-4. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>soruları sorularak, cevap vermeleri, yeni öğrenilen yapıyı ve kelimeleri gerçek hayatla ilişkilendirerek kullanmaları ve slaytlar aracılığıyla verdikleri cevapla ilgili dönüt almaları sağlanır. Bu cümleler aracılığıyla fiillerin ikinci hallerine geçişleri, basit geçmiş zamanın basit geniş zamandan farkı ve was/were kullanımı dolaylı olarak vurgulanır.</p> <p>Daha sonra öğrencilere tarihte önemli bir yer tutan herhangi bir olay ile ilgili “What do you know about The Titanic?” “When did it sink?” gibi sorularla konu hakkında neler bildikleri ve ne düşündükleri sorulur. Öğrencilerin cevaplarının ardından basit geçmiş zaman cümleleri içeren, bu olayı anlatan İngilizce altyazılı bir video izletilir. Videoda geçen ikinci haldeki fiiller koro halinde tekrarlanır. Ve videoyu izlemeden önce verilen cevaplarla videoyu izlerken öğrendikleri bilgiler karşılaştırılır.</p> <p>Bir diğer etkinlikte öğrencilere bir kâğıt verilir. Öğretmen hem kâğıdın başına hem tahtaya “It was a cold snowy evening. Little monkey decided to walk in the forest.” Gibi birkaç cümle yazar ve ardından kâğıtta kendi yazdığı yeri katlar. Kâğıdı bir öğrenciye verir, kendi başlattığı hikâyeyi devam ettirecek bir cümle yazmasını ister. Öğrenci cümlesini yazdıktan sonra kendi yazdığı cümlenin üzerine örtecek şekilde kâğıdı katlar ve yanındaki arkadaşına verir. Bütün öğrenciler diğerinin ne yazdığını bilmeden kendi hayal gücünü kullanarak hikâyeye katkıda bulunur. Etkinliğin sonunda hikâye sınıfta okunur. Öğrencilerin hataların farkına varması sağlanır ve gerekli düzeltmeler yapılır.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Öğretmen öğrencilerden altı kişiyi seçerek hafta sonu yaptıkları herhangi bir aktiviteyi cümle kurmadan (play football, go to the theatre...) bir kağıda yazmalarını ister. Öğrenciler kâğıtlarla tahtaya çıkarlar ve sırayla her öğrenci kâğıdı sınıfa göstererek ne yaptığını söyler. Daha sonra öğrencilerden sınıfa arkalarını dönmeleri ve ellerindeki kâğıtları birbirleriyle değiştirmeleri istenir.</p> <p>Ardından, öğretmen tahtadaki öğrencilerden herhangi birinin ismini söyleyerek “What did Elif do last week?” sorusunu sorar ve sınıftaki diğer öğrencilerin bunu tahmin etmesini ister. Öğrencinin “She studied her Science exam.” şeklinde, cümle kurarak cevap vermesi beklenir. Doğru tahminde bulunan öğrenci bir sonraki turda tahtaya çıkmaya hak kazanır. Böylece tüm öğrencilerin basit geçmiş zamanı aktif bir şekilde kullanması, sürecin içinde yer alması ve derse aktif katılımının sağlanması amaçlanır.</p> <p>“Schooldays” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>

## EK 8. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 5-6. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	The Body and Illnesses
Süre:	45 dk. X 4 (2 hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Parts of the body, Illnesses
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b><u>Konusma</u></b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit hastalık ifadelerini kullanır. Kendisi ve başkaları ile ilgili kısa ve basit betimlemeler yapar.</p> <p><b><u>Yazma</u></b> Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar. Vücut parçaları ile ilgili liste oluşturur.</p> <p><b><u>Okuma</u></b> Afiş, el ilanları ve panolardaki sağlıkla ilgili temel bilgileri belirler. Bilgi edinmek için okur.</p> <p><b><u>Dinleme</u></b> Günlük konuşmalarda geçen basit hastalıkları ayırt eder.</p> <p><b><u>Kelime Bilgisi</u></b> Vücut bölümlerine ve temel hastalıklara dair sözcükleri tanımlar.</p> <p><b><u>Dilbilgisi</u></b> Basit geçmiş zamanda bağlama uygun biçimde soru sorup kısa cevap vermeyi kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen sınıfa girer ve sınıfla selamlaştıktan sonra kendini çok iyi hissetmediğinden bahseder. “I feel a sore throat”, “I have a headache” “I think I have got a bad cold” gibi cümleleri kendi hareketleri, jest ve mimikleriyle destekleyerek sıralar ve tahtaya yazar. Ardından öğrencilerden bildikleri hastalık isimlerini söylemelerini ister ve öğrencilerin söylediği kelimeleri tahtaya yazar, eksik kalanları ilave eder. Daha sonra resimli flashcardları sözcüklerin üzerine ilişitir. Öğretmen hastalıkları canlandırarak kelimeleri seslendirir ve öğrenciler koro halinde tekrar eder.</p> <p>Bu tekrardan sonra öğretmen tahtadaki sözcükleri siler sınıfı üç gruba ayırır. Her grubun kendine bir isim vermesini söyler, grup isimlerini tahtaya yazar. Ve her gruba üzerinde hastalık resimlerinin olduğu aynı flashcardlardan verir.</p> <p>Ardından öğretmen bir hastalık adı söyler, öğretmenin söylediği kelimenin karşılığı olan flashcardı ilk kaldıran grup puan kazanır. Oyuna bir kaç tur devam edilir.</p> <p>Oyunun ardından, öğretmen tarafından projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılan bir figür üzerinde, renkli bir belirleyici ile her bir hastalığın vücudun hangi kısımlarını etkilediği gösterilir. Bir kaç örneğin ardından öğrencilerin etkinliğe katılımı ve aktivitenin devamlılığı sağlanır. Böylece yeni kelimeler ve soru kalıpları etkin bir biçimde öğrenciyle tanıştırılır, öğrenciler vücudun bölümlerini öğrenir.</p> <p>Bir önceki etkinlikte kullanılan insan figürü projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılır. Bir öğrenci seçilir ve öğrencinin gözleri kapalı bir şekilde tahtadaki figürde her hangi bir vücut bölümünü işaret etmesi istenir. Ardından öğretmen, gözleri kapalı olan öğrencinin kendi işaret ettiği bölümü tahmin etmesini ister. Öğrenci “Where is it on our body?” “Is it on our face?” “Do we speak with it?” gibi soru cümlelerini arkadaşlarına yöneltir ve arkadaşlarının verdiği cevaplar yardımıyla doğru tahminde bulunmaya çalışır. Öğrenci doğru tahminde bulunduktan sonra sınıf arkadaşlarından birini seçer ve etkinlik bir kaç tur daha devam ettirilir.</p> <p>Bu etkinliğin ardından öğretmen öğrencilere sağlık sorunlarından ve bu sorunların muhtemel çözümlerinden bahseden içeriği basit geçmiş zaman ile hazırlanmış bir</p>

## EK 8. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 5-6. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>videoyu altyazısız olarak izletir. Öğrencilerin videoyu izlerken duydukları, rahatsızlık ifade eden cümleleri yazmalarını ister. Video izletildikten sonra bu cümleler tahtaya yazılır ve öğretmen tarafından canlandırılarak tekrar edilir. Ardından, öğretmenin yönergeleri doğrultusunda, öğrenciler de canlandırma yaparak, koro halinde aynı cümleleri iki kez tekrar ederler. Öğretmen videodan yola çıkarak, “Did you fall on your knees when you were a child, like Sam?” “Where did it happen?” “Did you hurt yourself?” gibi sorularla öğrencileri geçmiş deneyimleriyle ilgili konuşmaya yönlendirir. Öğrenciler soruları birbirlerine de sorarlar, böylece etkinliğin devamlılığı sağlanır.</p>
<b>Gelişme Etkinlikleri:</b>	<p>Öğretmen bu bölümde bir meslektaşından yardım alır ve öğrencilere örnek teşkil edecek bir role-play etkinliği ile derse başlar. Etkinlik öncesinde öğrencilerden kullanılan cümlelere dikkat etmeleri istenir. Diyalogun çerçevesi ünite içeriğine uygun olarak çizilmiştir ve yaşlı ve hasta bir kişiyi canlandıran öğretmen, bir eczacıyı canlandıran meslektaşına ilaç almaya gider. “Have you got anything for insect bites?” sorusuyla başlayan ve “Is it for you?”, “It’s for my grandson”, “How old is he?” gibi günlük yaşamda kullanılan pek çok kalıbı içeren diyalog anlaşılır bir dille, rollere uygun tavırlarla devam ettirilir. Ardından öğretmen öğrencilere ilgilerini çeken cümlelerden akıllarında kalanları söylemelerini ister. Öğrencilerin söyledikleri cümleler tahtaya yazılır. Ve üçlü gruplar halinde çalışarak, öğrencilerin benzer bir diyalog oluşturmaları ve ardından bu diyalogu canlandırmaları istenir.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Öğretmen öğrencilere inşaat sektöründe çalışanları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek sağlık sorunlarının, bu sağlık sorunlarına yol açabilecek iş kazalarının ve bu kazalardan korunma yollarının anlatıldığı bir video izletir. Video içeriğinde bulunan uyarı levhaları video durdurularak vurgulanır. “Did you see a sign like this?” “What does this sign mean?”, “How can you protect yourself from the accidents?” gibi sorularla öğrencilerin konuyu gerçek yaşamlarıyla ilişkilendirmesi sağlanır.</p> <p>İzlenen videonun ardından, üçer kişilik gruplar halinde gerçekleştirilecek proje öğrencilere sunulur. Sınıf içinde gruplar oluşturulur. Öğretmen öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte ileride çalışabilecekleri muhtemel yerlerde meydana gelebilecek olası kazalardan ve rahatsızlıklardan korunma konusunda, çalışanların bilinçlenmesine yönelik birer afiş hazırlamalarını ister. Ders bitiminde afişler sınıfa asılır.</p> <p>“The Body and Illnesses” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>

## EK 9. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 7-8. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Travel
Süre:	45 dk. X 4 (İki hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Going to, travel, future, places
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b><u>Konusma</u></b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit gelecek zaman kâhpları kullanır.</p> <p><b><u>Yazma</u></b> Basit gelecek zaman ifade ve cümleleri yazar. Seyahat ile ilgili liste oluşturur. Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.</p> <p><b><u>Okuma</u></b> Basit ifadelerle yazılmış, duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik gelecek zaman ifadelerini tanır.</p> <p><b><u>Dinleme</u></b> Basit, açık ve anlaşılır soruları ayırt eder.</p> <p><b><u>Kelime Bilgisi</u></b> Seyahat araçlarını ve ilişkili sözcükleri tanımlar.</p> <p><b><u>Dilbilgisi</u></b> “Going to” ifadesiyle gelecek zaman cümleleri kurmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse gelir ve öğrencilerle selamlaşır. Ardından bir önceki derslerde işlenmiş ve pekiştirilmiş olan basit geçmiş zaman yapısını kullanarak öğrencilere “How was your weekend?” sorusunu sorar ve “What did you do?”, “Where did you go?” sorularıyla öğrencilerin kendi deneyimleri hakkında konuşmalarını ve öğrenilen yapının tekrar edilmesini sağlar. Konuşma bir kaç öğrenci ile devam ettikten sonra öğretmen sınıfa “Do you have a plan for next week?” sorusunu yöneltir ve cevap beklemeden “I’m going to have a business trip, I’m going to be in Antalya next Saturday.” diye devam eder. Böylece yeni öğrenilecek olan gelecek zaman konusuna dolaylı olarak bir giriş yapar. Söylediği cümleleri tahtaya yazdıktan sonra, öğrencilere aynı soruyu tekrar yöneltir ve öğrencilerin, öğretmenin verdiği örneklerden yola çıkarak kendi planlarından bahsetmelerini bekler. Öğretmenin sorusuna cevap veren öğrenci bir arkadaşını seçer ve aynı soruyu arkadaşına yöneltir. Bu soru- cevap zincirine bir kaç tur devam edilir. Ardından öğretmen sınıfa “What are you going to do in this summer?” sorusunu sorar ve öğrencilerin verdiği cevapları tahtaya yazar. Öğrencilerin verdiği cevaplarla ortaya çıkan olası tatil biçimlerine eksik kalanlar da eklenerek flashcardlarla desteklenir. Ve öğrencileri kelimeleri koro halinde tekrar etmesi istenir. Öğrencilerin koro halinde tekrarını eğlenceli bir biçimde uygulamak için, öğretmen bu süreçte farklı duygu durumlarını belirten resimler kullanır ve her tekrarın, kendisinin sınıfa gösterdiği bu kartlara göre yapılmasını ister.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Ardından bazı filmlerden alınmış sahneler İngilizce alt yazılı olarak öğrencilere projeksiyon aracılığıyla izletilir. Bu sahnelerdeki “be going to” yapısının farklı öznelerle, olumlu, olumsuz ve soru biçiminde kullanımı, seçilen bazı cümlelerin tahtaya yazılmasıyla vurgulanır.</p> <p>Bir sonraki etkinlikte yeni öğrenilen gelecek zaman çerçevesinde hazırlanmış bir slayt ile öğrencilere farklı ülkelerden, kendi yaş gruplarına yakın insanların gelecek planlarından bahsettiği röportajlar sunulur. Sununun ardından öğrencilere, sunuda adı geçen kişiler, onların gelecek planları ve öğrencilerin bu planlarla ilgili düşünceleri sorulur. “Do you want to do the same thing?” “Who wants to travel all over the world just like Jane?” “Are you going to go abroad when you graduate from the university?” gibi sorularla bir kaç öğrencinin fikri alınır. Öğretmen fikrini</p>

## EK 9. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 7-8. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>aldığı öğrenciye, “What are you going to do when you graduate?” sorusunu sorar. Ardından öğretmen, öğrencinin verdiği cevabı “Osman is going to marry with his girlfriend when he graduates.” şeklinde tahtaya yazar ve başkasının planlarından bahsetmeyi örneklendirmiş olur. Sonrasında öğrencilerden yanlarındaki arkadaşlarına kısaca gelecek planlarından bahsetmelerini ister. Öğretmen rastgele bir öğrenci numarası söyler. “What is Emre going to do in the future?” diye sorar. Bu durumda Emre isimli öğrencinin gelecek planlarını bilen arkadaşı söz alır ve soruya cevap verir. Cevap veren öğrenci rastgele başka bir öğrenciyi seçer ve sınıfa onun gelecek planlarını sorar. Bu soru cevap zinciri bir kaç tur daha devam eder.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Öğretmen öğrencilere, “be going to” yapısının sıkça kullanıldığı bir şarkının sözlerini verir ve bu sözlerde bazı kısımlar boş bırakılmıştır. Ardından öğrencilere sadece şarkıyı dinletir ve boş bırakılmış alanların doldurulmasını ister. Şarkı ikinci kez dinletilirken video ile birlikte açılır. Son dinlemede iste İngilizce altyazılı olacak şekilde dinletilir, öğrencilerden de şarkıya eşlik etmeleri istenir.</p> <p>Başka bir etkinlikte öğretmen sınıfı öğrenci sayısına göre etkinlik için elverişli olacak şekilde gruplara ayırır. Ders öncesinde hazırladığı, şarkı içinde geçen “be going to” ifadelerini büyük kâğıtlara kelime kelime ayrılmış şekilde gruplara verir ve gruplara müzik çalmaya başladığı anda sürelerinin başladığını, müzik durduğunda ise bütün grup üyelerinin durması gerektiğini anlatır. Bu şartlarda cümleleri en kısa sürede tamamlayan grup oyunun birincisi olur. Oyun en son grup cümlelerini tamamlayana kadar devam eder.</p> <p>“Travel” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurulmuş iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>

## EK 10. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 9-10. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Food and Drink
Süre:	45 dk. X 4 (İki hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Food, drink, countable and uncountable nouns
Kazanımlar:	Öğrenciler; <b>Konusma</b> Kendisine yöneltilen basit sorulara cevap verir. <b>Yazma</b> Yazılarında miktar ifadelerini kullanır. Yiyecekler ile ilgili liste oluşturur. Görsellerden hareketle yiyecekleri yazar. <b>Okuma</b> Basit ifadelerle yazılmış, duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik yiyecek ve içecek ifadelerini tanıır. <b>Dinleme</b> Günlük konuşmalarda geçen basit yiyecek ve içecekleri ayırt eder. <b>Kelime Bilgisi</b> Yiyecek ve içeceklerle ilişkili sözcükleri tanımlar. <b>Dilbilgisi</b> Sayılabilen ve sayılamayan nesnelere bağlama uygun kullanmayı kavrar.
Giriş Etkinlikleri:	Öğretmen sınıfa elinde bir alışveriş sepetiyle girer. Sepetin içinde farklı adetlerde sebze ve meyveler (gerçek olabileceği gibi, gerçeğe yakın modeller de olabilir) bulunmaktadır. Sınıfla selamlaştıktan sonra alışveriş sepetini göstererek. "Look, this is my shopping bag." Şeklinde giriş yapar. Ve ardından sepetin içinde bulunan sebze ve meyvelerden bir kaç tanesini çıkararak "I bought some apples. I like apple very much." "I bought some tomatoes and carrots. I like vegetable soup" "I didn't buy any strawberries because I don't like strawberry." gibi cümlelerle derse giriş yapar. Ve kurduğu cümlelerden bir kaçını tahtaya yazar. Tahtaya yazılan cümlelerde tekil ve çoğul kullanımı hatırlatılarak sayılabilir ve sayılamaz yiyecek ve içeceklerle ilişkin vurgular yapılır. Ardından öğrencilere "Do you like orange?" "Do you like cheese?" gibi sorular sorarak öğrencileri konu ile ilgili konuşmaya yönlendirir. Öğrenciler soruya cevap verdikten sonra istedikleri bir arkadaşına aynı tarzda farklı bir soru yönlendirirler. Bu bir kaç tur sürdürülür.
Gelişme Etkinlikleri:	Ardından öğretmen öğrencilere İngilizce alt yazılı olacak bir şekilde bir kaç tane yemek tarifi izletir. Yemek tarifleri sırasında duydukları malzemeleri not almalarını ister. Video izlendikten sonra öğrencilere izledikleri farklı tariflerde hangi malzemeye ne miktarda ihtiyaç duyulduğu sorulur. Öğrencilerin verdiği cevaplar tahtaya yazılır. Ardından öğretmenin yönlendirmesiyle koro halinde tekrar edilir. Video ile ilgili etkinlikler bittikten sonra öğrencilerin yanlarındaki arkadaşlarıyla birlikte çalışarak bir yemek seçmeleri ve yemek için ihtiyaç duyulan malzemeleri, miktarlarını da belirterek yazmaları sonrasında da yemekleri tarif etmeleri istenir. Öğrenciler tarifleri hazırladıktan sonra öğretmen bir öğrenciyi seçerek "What do you want to cook?" sorusunu sorar. "What do you need for a chicken soup?" sorusuyla devam eder. Tarifi hazırlayan iki öğrenci tarif için gerekli olan malzemeleri ve tariflerini anlatırlar. Ardından bu öğrenciler sınıftan başka bir öğrenciyi seçerek, benzer sorularla arkadaşlarının tariflerini öğrenirler. Her grup tarifini sınıfa anlatana kadar etkinliğe devam edilir.
Sonuç Etkinlikleri:	Sonuç etkinliği olarak, öğretmen öğrencilere bir ünlünün beslenme alışkanlıklarını anlatan bir diyalog dinletir. Diyalog iki kez dinletildikten sonra diyaloga ilgili sorular üzerine konuşulur. Hemen ardından öğrencilerden tekrar eşler halinde kendi beslenme alışkanlıklarıyla alakalı konuşmaları istenir. Bu kısma beş dakika kadar bir zaman ayrılır. Sonrasında öğretmen öğrencilerden birini seçerek biraz önce konuştuğu arkadaşının beslenme alışkanlıklarını, farklı öğünlerde neler yediğini sorar. Öğrenci arkadaşının alışkanlıklarından bahsettikten sonra başka bir arkadaşını

## EK 10. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 9-10. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>seçer ve etkinlik bir kaç tur devam ettirilir.</p> <p>“Food and Drink” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>
--	---





## EK 11. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 11-12. Haftalar Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Clothes
Süre:	45 dk. X 4 (İki hafta boyunca)
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Clothes, adjectives
Kazanımlar:	Öğrenciler; <b>Konusma</b> Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit sıfatları kullanır. Basit düzeyde kıyafetler ve fiyatları hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur. <b>Yazma</b> Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar. <b>Okuma</b> Basit ifadelerle yazılmış duyurularda yer alan günlük yaşama ait bildik sıfatları tanır. Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır. <b>Dinleme</b> Günlük konuşmalarda geçen basit sıfatları ayırt eder. <b>Kelime Bilgisi</b> Kıyafetler ve ilişkili sözcükleri tanımlar. <b>Dilbilgisi</b> Sıfatları bağlama uygun kullanmayı kavrar.
Giriş Etkinlikleri:	Öğretmen derse gelir ve kendi kıyafetlerini öğrencilere “What is this?” sorusuyla tanıtmaya çalışır. Ardından sınıftaki öğrencilerin kıyafetlerini başka öğrencilere soracağı sorularla tanıtmaya çalışır. Bu kısa girişin ardından daha önceden görülmüş olan sayılar ve fiyatlar konuları hakkında hatırlama çalışması yapılır. Öğretmen bazı fiyatları tahtaya karışık olarak yazar. Öğretmenin sadece yazıyla yazdığı fiyatlar (örneğin “ninety-two pounds”) ikiserli gruplar haline getirilen öğrenciler tarafından büyükten küçüğe sembollerle sıralanır. (örneğin £4.50) Bir diğer etkinlikte öğrencilerden biri sınıftan dışarı çıkarılır. Öğrenciler kendi aralarından bir arkadaşlarını seçerler. Öğrenci seçiminden sonra, dışarı çıkmış olan öğrenci sınıfa çağırılır ve kendisi yokken sınıfta seçilen arkadaşını bulması istenir. İlk olarak öğretmen “Is it a boy or a girl?”, “Is she wearing a green jumper?” “Is he wearing brown shoes?” sorularla sürece ilişkin örnekleme yapar. Öğrenci doğru tahminde bulunduktan sonra herhangi bir arkadaşını seçer ve seçilen öğrenci dışarı çıkarılır. Etkinlik birkaç tur boyunca sürdürülür.
Gelişme Etkinlikleri:	Yatağında oturan bir adam ve bir kadının yatakları üstündeki elbiselerinin de bulunduğu iki ayrı fotoğraf projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya yansıtılır. Fotoğraflarda toplam on altı tane elbise vardır ve her biri numaralandırılmıştır. Aynı numaralarla verilmiş on altı tane kelime de fotoğrafların altında yer almaktadır. Bu görselin sunumu esnasında öğrencilere başka bildikleri kıyafet olup olmadığı sorulur. Ardından görselde bulunan kıyafetlerin seslendirildiği bir kayıt dinletilir, her kıyafet isminde kayıt durdurulur ve koro halinde tekrar edilmesi istenir. Bu birkaç kez uygulanır, kayıt bittiğinde rastgele seçilen öğrencilere kıyafetin sayısı söylenir ve o öğrencinin kıyafetin ismini söylemesi beklenir. Bu, bir öğrencinin kıyafetini göstererek başka bir öğrenciye sorma şeklinde tekrar edilir. Kıyafetlerden sürekli çoğul yapıda olan birkaç tanesine vurgu yapılır, bu sözcükler ayrıca koro halinde tekrar edilir. Ardından tahtaya “how much ..... shirt? - ..... £15.” şeklinde eksik bırakılmış soru ve cevaplar yazılır. Öğrencilerden eksik kısımları tamamlamaları istenir. Böylece tekil ve çoğul farklı şekilde bulunan kıyafet isimlerinin pratiği yapılmış olur.
Sonuç Etkinlikleri:	Sınıfa perde şeklinde kullanılacak örtü getirilir. Giysilerin ve giysileri anlatan sıfatların öğrenildiği bir önceki derste de kullanılmış olan flashcardlar tek tek öğrencilere gösterilir ve öğrenciler tarafından koro halinde tekrar edilir. Ardından perdeyi tutmak üzere iki öğrenci görevlendirilir. Görevlendirilen öğrenciler etkinliğe bilişsel katılımın tam olarak sağlanabilmesi için zaman zaman değiştirilir. Daha

## EK 11. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 11-12. Haftalar Ders Planı Devamı

	<p>sonra sınıftan bir öğrenci seçilir ve öğrenci perdenin arkasına geçer. Öğrenci perdenin arkasına yerleştirilmiş flashcardlardan birini seçer. Diğer öğrencilerin perdenin arkasındaki öğrencinin seçtiği kartı tahmin etmeleri istenir. Öğretmen “What are you wearing?” sorusunu bir melodi eşliğinde üç kez tekrar eder. Ardından “Are you wearing something pink?” “Is it short?” “Is it something for cold days?” şeklinde sorular sorarak öğrencilere süreç ile ilgili örnekleme yapar. Doğru tahminde bulunan öğrenci perdenin arkasına geçip kart seçme hakkı kazanır.</p> <p>“Clothes” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>
--	---

## EK 12. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 13. Hafta Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Communication
Süre:	45 dk. X 4
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	Have to, Post Office
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b><u>Konusma</u></b> Basit düzeyde yapmak zorunda oldukları işler hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p><b><u>Yazma</u></b> Görsellerden hareketle sözcük ve basit cümleler yazar.</p> <p><b><u>Okuma</u></b> Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır.</p> <p><b><u>Dinleme</u></b> Günlük konuşmalarda geçen basit zorunluluk durumlarını ayırt eder. Anlaşılır, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut gündelik ihtiyaçlarla ilgili ifadeleri belirler. Duyduğu sesleri ayırt eder. Dinlediklerinde geçen günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları/ifadeleri ayırt eder.</p> <p><b><u>Kelime Bilgisi</u></b> İletişime ilişkin sözcükleri tanımlar.</p> <p><b><u>Dilbilgisi</u></b> "Have to" ifadesi ile bağlama uygun gereklilik/zorunluluk bildiren cümleler kurmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse girip öğrencilerle selamlaştıktan sonra "What are your plans for the weekend?" sorusunu sorar. Bu soruya öğrencilerin "be going to" yapısını kullanarak cevap vermeleri beklenir. Böylece öğrenciler önceden öğrenilmiş olan gelecek zaman cümlelerini tekrar ederler. Ardından öğretmen "Unfortunately, I'm going to be at home because I have to arrange my reports, I have to go to the post office and send them to my teacher." cümleleriyle devam eder ve yapmak zorunda olduğu işleri "have to" ifadesiyle tahtaya yazar. Hemen ardından öğretmen "What do you have to do at this weekend?" sorusunu sorar ve öğrencilerin yapmak zorunda olduğu işleri isimlerini de kullanarak tahtaya yazar. (Zeynep has to study English. Ali has to call his parents). Böylece öğrenciler zorunluluk bildirme yapısı olan "have to" ifadesinin farklı öznelerle kullanım şeklini fark eder. Sonrasında öğretmen tahtada yazan işleri siler ve bir öğrenciyi seçerek "What does Zeynep have to do?" sorusunu sorar. Seçilen öğrencinin doğru tahminde bulunması beklenir. Doğru tahminde bulunan öğrenci tahtadaki cümlelerden birini seçerek, benzer bir soruyu sınıfa yönlendirir. Bu zincir bir kaç tur boyunca devam ettirilir.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Bir sonraki etkinlikte sınıfa ana ders kitabı olarak kullanılan kitaptan "script"i bulunan bir diyalog dinletilir. Diyalog iki kez dinletilir ve sonrasında ilgili yapıları içeren bölümler koro halinde tekrar edilir. Tekrarların ardından diyalogla ilgili sorular cevaplanır. Bu esnada öğrenciler "have to" ve "has to" yapılarının olumsuz kullanımını da görürler.</p> <p>Öğretmen soru-cevap etkinliğinden sonra öğrencilere diyalogda geçen yeni kelimeleri sorar. Yeni kelimeler tahtaya yazılır ve öğretmen tarafından canlandırılarak öğrencilere anlamları aktarılır. Öğretmenin yaptığı canlandırmadan sonra öğrencilerden biri tahtaya çıkarılır ve kendisinden tahtada yazılı olan kelimelerden birini seçip canlandırarak anlatması istenir. Diğer öğrenciler hangi</p>

## EK 12. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 13. Hafta Ders Planı Devamı

	<p>kelimenin canlandırıldığını tahmin etmeye çalışır. Doğru tahminde bulunan öğrenci tahtaya çıkmaya hak kazanır ve etkinlik bir süre bu şekilde devam ettirilir.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Yeni öğrenilen yapıları içeren bir şarkı videosu İngilizce altyazılı olacak şekilde öğrencilere dinletilir. Öğrencilerden "have to-has to" içeren cümleleri bir kâğıda not almaları istenir. Ardından şarkı bir kez daha dinletilir ve öğrenciler de şarkıya eşlik eder. Öğrenciler sonrasında not aldıkları cümleleri söylerler ve alınan cümleler tahtaya yazılır, koro halinde tekrar edilir.</p> <p>Sonrasında öğrencilerden boş bir kâğıt çıkarmaları ve hayali birer kahraman oluşturmaları istenir. Öğrencilerin çizdiği karakterler tahtaya asılır. Fakat hangi karakterin kime ait olduğu söylenmez. Ardından öğrencilerden isim de verdikleri bu kahramanlar için birer "to do list" oluşturmaları söylenir. Öğrencilerden gönüllü olan bir kişi tahtada kendi karakterini tanıttak bir kaç anahtar cümle söyledikten sonra, karakterin yapmak zorunda olduğu işlerden bahseder. Ve diğer öğrenciler anlatılan karakteri tahmin etmeye çalışır. Doğru tahminde bulunan öğrenci kendi karakterini tanıtmaya hak kazanır.</p> <p>"Communication" ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve "Direct Method" yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan "English for Life – Elementary" kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde "iletişimci yaklaşım" esas alınarak tamamlanmıştır.</p>

## EK 13. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 14. Hafta Ders Planı

Ders/Sınıf:	İngilizce / İnşaat Teknolojisi 1-B / 1-A
Konu:	Comparisons
Süre:	45 dk. X 4
Yöntem:	İletişimci Yaklaşım
Teknikler:	Role-playing, Group/Pair Works, Language Games, Problem Solving, Songs, Choral Repetition, Creative Writing, Discussion, Information Gap Task
Araç-Gereçler:	English for Life – Elementary (Tom Hutchinson/Oxford), Worksheets, Flashcards, Pictures, Real Objects, Projection, CDs
Anahtar Kavramlar:	More, most, weather, geography
Kazanımlar:	<p>Öğrenciler;</p> <p><b><u>Konusma</u></b> Basit düzeyde kıyaslama içeren durumlar hakkında bilgi vermek amacıyla konuşur. Günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit hava durumu kalıplarını kullanır.</p> <p><b><u>Yazma</u></b> Yazılarında kıyaslama ifadelerini kullanır. Hava durumları ile ilgili kısa ve basit betimlemeler yapar. Görsellerden hareketle basit coğrafi sözcükleri yazar.</p> <p><b><u>Okuma</u></b> Kısa ve basit yazılı mesajların anlamını kavrar.</p> <p><b><u>Dinleme</u></b> Günlük konuşmalarda geçen basit kıyaslama durumlarını ayırt eder. Dinlediklerinde geçen günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit hava durumu kalıplarını/ ifadelerini ayırt eder.</p> <p><b><u>Kelime Bilgisi</u></b> Üstünlük ve en üstünlük bildiren sıfatlarla hava durumu ifadelerini tanımlar.</p> <p><b><u>Dilbilgisi</u></b> Sıfatların üstünlük ve en üstünlük durumlarını bağlama uygun biçimde kullanmayı kavrar.</p>
Giriş Etkinlikleri:	<p>Öğretmen derse gelir ve selamlaşmanın ardından “The weather is so cold today.” “What was the weather like yesterday?” “It is colder than yesterday.” gibi sorularla ve cümlelerle konuya giriş yapar. Hava durumuyla ilgili öğrencilerin de katıldığı kısa bir konuşmanın ardından öğretmen tahtaya farklı şehirlerin isimlerini yazar (Antalya, Erzurum, Rize, Konya) ve öğrencilerin bu şehirlerde hakim olan hava olaylarından ve şehirlerin iklim özelliklerinden bahsetmelerini ister. Bunu yaparken “What is the weather like in Antalya in winter?” gibi sorularla süreci yönlendirir ve öğrencileri konuşma hususunda cesaretlendirir. Tahtaya yazılan şehirlerin hava durumları ve iklim özellikleri yazıldıktan sonra öğretmen seçtiği iki şehir arasında karşılaştırma yapmaya başlar. “Antalya is hotter than Erzurum”, “Konya isn’t colder than Erzurum”, “Erzurum is the coldest city” şeklinde kurduğu cümleleri tahtaya yazar. Öğretmenin örnekleme sonrasında öğrenciler tahtadaki şehirlerle ilgili kıyaslama yapmaya devam ederler. Tahtaya yazılan cümlelerde geçen karşılaştırma yapıları vurgulanır ve koro şeklinde tekrar edilir.</p> <p>Bunun ardından iklim ve hava durumları ile ilgili yeni öğrenilmekte olan kelimeleri içeren flashcardlar tahtaya yerleştirilir. Ve öğretmen hava durumlarını jest ve mimiklerini kullanarak tekrar eder. Öğretmenin ardından öğrenciler de canlandırma yaparak tekrar sürecine aktif olarak katılırlar.</p>
Gelişme Etkinlikleri:	<p>Bir sonraki etkinlikte öğretmen bir slayt yardımıyla öğrencilere, farklı ülkelerin iklim özelliklerinden bahseder. Sunu içinde geçen özellikleri kullanarak ülkeler arasında kıyaslamalar yapar ve bu kıyaslama cümlelerini tahtaya yazar. Bu örnekleme sonrasında öğrenciler sunu içinde karşılaştıkları bilgileri kullanarak ülkeleri karşılaştırmaya devam ederler.</p> <p>Sonrasında öğrencilere farklı iklim şartlarında yaşayan insanların giyim tarzları ile ilgili bilgiler içeren bir video izletilir. Böylece yakın zamanda öğrenilmiş olan kıyafetler konusunun kelimeleri de etkinliğe dâhil edilmiş olur. Videonun ardından,</p>

## EK 13. İletişimci Yaklaşım Eksenindeki 14. Hafta Ders Planı Devamı

	<p>video içeriği ile ilgili sorular sorulur. Video üzerine konuşulur. Ardından öğretmen tahtaya ikili gruplar halinde ülkemizin farklı bölgelerinden farklı şehir isimleri (Antalya-Erzurum / İzmir-Trabzon) yazar. Öğretmen tahtada iki şehrin insanların giyim alışkanlıklarını ve iklim şartlarını kıyaslar. “People in Erzurum wear warmer clothes than people in Antalya.” “Because Erzurum is colder than Antalya.” şeklindeki cümleler tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilerin verilen şehirleri karşılaştırmaları istenir.</p>
<b>Sonuç Etkinlikleri:</b>	<p>Öğretmen ders içinde ana kaynak olarak kullanılan kitaptan “script”i bulunan bir diyalogu öğrencilere dinletir. Ardından diyalog ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilere diyalogda geçen hava durumunu ve iklim koşullarını ifade eden kelimeler sorulur ve verdikleri cevaplar tahtaya yazılır. Sonrasında koro halinde tekrar edilir. Bu etkinliğin ardından öğretmen sınıf içinden bir öğrenci seçer ve öğrencinin tahtada yazan konu ile ilgili kelimelerden birini seçmesini fakat sınıfa bunu söylememesini ister. Öğrenci seçtiği kelimeyi canlandırarak sınıfa anlatmaya çalışır. Öğrencilerin arkadaşlarının anlattığı kelimeyi tahmin etmeleri beklenir. Doğru tahminde bulunan öğrenci tahtaya çıkmaya hak kazanır ve etkinliğe birkaç tur devam edilir.</p> <p>“Comparisons” ünitesi ve dâhilindeki dil içerikleri, hem yukarıda açıklanan aktivite, teknik ve materyal kullanılarak hem de ana kaynak olan ve “Direct Method” yaklaşımıyla hazırlanmış, iletişimci ve sözel becerilerin gelişimini sağlama hedefinde olan “English for Life – Elementary” kitabının ilgili bölümündeki aktiviteler, dinleme parçaları, grup çalışmaları gibi çeşitli teknik ve materyallere başvurularak iki hafta boyunca işlenmiştir. Böylece ilgili ünite hedef dil kullanımı, hataların hemen düzeltilmemesi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, etkileşime ve iletişime dayalı aktiviteler ekseninde “iletişimci yaklaşım” esas alınarak tamamlanmıştır.</p>

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı, Soyadı** : Osman Emir ŞENEL  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Burdur, 1989  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : osmanemirsenel@gmail.com



### **Eğitim Durumu**

**Lisans :** Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi  
**Yüksek Lisans:** AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, EPÖ

### **Mesleki Deneyim**

**İstiklal İlkokulu/Burdur** 2011-2012  
**Ahi Evran Üniversitesi, YDYO/Kırşehir** 2013-(Halen)